

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И
САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ**

Направление «37.03.01 – Психология»

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
« ____ » _____ 2019 г.

Исполнитель:
Торопова Мария Александровна,
обучающийся БИ-51z группы

Научный руководитель:
М.Л. Мельникова – кандидат псих.
наук, доцент кафедры общей
психологии, и конфликтологии

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
1.1.Эмоциональный интеллект и теории эмоций, история изучения.....	7
1.2. Изучение эмоционального интеллекта у студентов (на примере студентов-психологов).....	17
1.3. Самоотношение, история изучения.....	23
1.4. Изучение динамики самоотношения у студентов (на примере студентов- психологов).....	32
Выводы по главе.....	36
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ	
2.1.Организация эмпирического исследования.....	38
2.2.Методы и методики, используемые в исследовании	
2.2.1. Обоснование методов и методик исследования.....	39
2.2.2.Характеристика методов и методик исследования.....	40
2.3.Описание и обсуждение результатов исследования.....	43
Выводы по главе.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования: На современном этапе развития высшего образования отмечается рост требований к системе профессионального образования, уровню и качеству подготовки специалистов, особенностям сформированности профессионально-значимых характеристик, что в значительной степени относится и к профессиональной подготовке будущих психологов. В российском обществе отмечается повышенная потребность в высококвалифицированных специалистах-психологах для решения наиболее актуальных психологических проблем, рост которых отмечается в последние десятилетия (обусловленных быстро меняющимися политическими и социально-экономическими условиями).

Очевидно, что высокие профессиональные качества студентов-психологов неотъемлемы от развития личностно-профессиональных, в том числе эмоционального интеллекта и самоотношения. Под культурой эмоций специалиста-психолога понимается целостное личностное образование, отличающееся динамичностью, собственной структурой, представленной системой знаний психолога об эмоциях, умением оказать эмоциональную поддержку, эмоциональной открытостью и эмоциональной эмпатией. Соответственно, эмоции являются одним из основных видов отношения психолога не только к людям, с которыми он взаимодействует, но и к самому себе.

Также, актуальность исследования обусловлена тем, что активные коммуникации человек-человек, необходимые психологу, определяются в значительной степени уровнем развития эмоционального интеллекта. Соответственно, представляется актуальным установление взаимосвязи данного образования с иными психологическими образованиями личности, включая самоотношение, формирующее целостность и направленность собственного «Я». Изучение в данном аспекте эмоционального интеллекта

выступает необходимым этапом определения степени его значения для самоотношения студентов-психологов.

Степень изученности темы исследования: Вопросы эмоций и эмоционального интеллекта поднимались в психологической науке на протяжении всей истории развития.

Теории эмоций получили свое развитие в трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Зарубежные теории эмоций представлены работами В.К. Вилюнаса, Ч. Дарвина, У. Джеймса, К. Ланге, П. Лафренье, Л. Фестингера, Ph. Dufour, J.P. Forgas, J.D. Mayer, S. Schachter, J. E. Singer.

Отечественные теории эмоций получили свое развитие в трудах И.Н. Андреевой, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.В. Дегтярева, Е.П. Ильина, С.Б. Куликова, А.Н. Леонтьева, Д.В. Люсина, А.И. Плохоцкого, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Шишаева.

Вопросы эмоционального интеллекта были рассмотрены в работах А.В. Брушлинского, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.М. Рыжова, Н.В. Симбирцевой, О.К. Тихомирова и др.

Изучение эмоционального интеллекта у студентов (на примере студентов-психологов) проводилось рядом исследователей, определивших динамику, структуру и особенности феномена: А.М. Белобородовым, С.А. Григорьевым, А.М. Двойниным, И.Н. Мещеряковой, Г.Р. Нуриевой, Н.А. Овешниковой, О.Б. Поляковой, Г.И. Родионовой, Д.В. Фурсовой, М.М. Царенковой и др.

Самоотношение описано в трудах П.Е. Герасимова, А.М. Кольшко, И.С. Кона, В.Ю. Костенко, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьева, Н. Макаровой, В.М. Мясищева, С.Р. Пантилеева, Н.И. Сарджвеладзе, Е.А. Сац, Е.В. Селезневой, В.В. Столина, М.В. Хавтовой, И.И. Чесноковой и др.

Изучение динамики самоотношения у студентов (на примере студентов-психологов) проводилось рядом авторов, в работах которых отмечено наличие развития положительного самоотношения в процессе обучения в

вузе: О.М. Бабкуновой, Е.С. Макеевой, Т.Л. Мироновой, Ю.М. Портновой и др.

Проблема исследования заключается в отсутствии исследований на тему взаимосвязи эмоционального интеллекта и самоотношения студентов психологов при высокой актуальности данной проблематики.

Целью работы является определение взаимосвязи эмоционального интеллекта и самоотношения у студентов психологов.

Объектом исследования является эмоциональная сфера личности студентов-психологов.

Предметом исследования является взаимосвязь эмоционального интеллекта и самоотношения студентов-психологов.

Гипотеза работы заключается в том, что у студентов-психологов будут найдены значимые взаимосвязи в структуре эмоционального интеллекта и самоотношения.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать теоретическую литературу отечественных и зарубежных психологов по теме эмоционального интеллекта;
- 2) Проанализировать теоретическую литературу отечественных и зарубежных психологов по теме самоотношения;
- 3) На основе осуществлённого анализа сформировать диагностический инструментарий для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта и самоотношения;
- 4) С помощью диагностического инструментария провести исследование на сформированной выборке студентов-психологов;
- 5) Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- представлений об эмоциональном интеллекте Д.В. Люсина;
- субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна;
- теория эмоционального интеллекта И.Н. Андреевой;
- теория самосознания личности В.В. Столина.

Методы исследования:

- теоретические: анализ, сравнение, систематизация психологических сведений по теме исследования;
- эмпирические: Методика исследования самооотношения, ERQ Айзенка, Опросник эмоциональной эмпатии, Тест эмоционального интеллекта Люсина, Торонтская алекситимическая шкала.
- методы математической статистики: описательная статистика, критерий корреляции Пирсона, дисперсионный анализ.

Научная новизна работы:

- разработана и описана исследовательская процедура определения взаимосвязи ЭИ и самооотношения студентов психологов;
- определены особенности взаимосвязи ЭИ и самооотношения студентов психологов.

Практическая значимость: на основе теоретического материала и эмпирического исследования была разработана исследовательская процедура определения взаимосвязи ЭИ и самооотношения студентов психологов, что позволит применять проведенное исследование при определении направлений развития личностных характеристик студентов психологов с учетом особенностей профессиональной деятельности, для дальнейшего выявления способов повышения уровня профессионализма будущих психологов для решения актуальных психологических проблем.

Структура работы: работа состоит введения, из двух глав, разделенных на параграфы, заключения, списка литературы. В первой главе освещаются теоретические и эмпирические подходы к изучению ЭИ и самооотношения у студентов психологов, во второй главе проводится эмпирическое исследование взаимосвязи ЭИ и самооотношения студентов психологов. В заключении подводятся итоги проделанной работы.

В работе 71 страница, 53 источника литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

1.1. Эмоциональный интеллект и теории эмоций, история изучения

Единство рационального и эмоционального в человеке, необходимость их одновременного развития зародилась и развивалась изначально в рамках религиозных и философских учений. Спорным всегда оставался вопрос, какое из звеньев данной связи занимает доминирующее положение, подчинив себе другое. В этой связи В.К. Вилюнас отмечал, что «многое из того, что в учении об эмоциях по традиции называют многообещающим словом «теория», по существу представляет собой скорее отдельные фрагменты, лишь в совокупности приближающиеся к ...идеально исчерпывающей теории» [7,С.6]. Каждая теория ставит во главу угла только один аспект проблемы, рассматривая, соответственно, только частный случай возникновения либо самой эмоции, либо ее отдельного компонента. С момента, когда естествоиспытатели и философы всерьез стали исследовать природу и сущность эмоций, возникли две основные позиции, в рамках которых развивались теории и школы эмоций. Одну из них занимали ученые, утверждающие, что все органические проявления эмоций являются следствием психологических состояний – интеллектуалистическая позиция, наиболее четко описанная И.Ф. Гербартом (1824-1825) [17,С.66]. Согласно подходу, эмоции являются связью, устанавливаемой представлениями. Эмоции – психические нарушения, которые вызываются конфликтом (рассогласованием) между представлениями. Данное аффективное состояние вызывает непроизвольные вегетативные проявления.

Согласно второй позиции – сенсуальной – напротив, на психические явления влияют органические реакции (Ф. Дюффур, 1883) [51,С.388]. Эти две

позиции получили дальнейшее развитие в периферической теории эмоций У. Джеймса – Г. Ланге и в когнитивных теориях эмоций.

Необходимо отметить, что «толчком» для создания «периферической» теории У. Джеймса – Г. Ланге стали идеи, высказанные Ч. Дарвином [12]. Дарвин показал эволюционный путь развития эмоций с обоснованием происхождения физиологических проявлений последних. Теория заключается в том, что эмоции либо полезны, либо просто являются рудиментами (остатками) определенных целесообразных реакций, выработанных в процессе эволюции в борьбе за существование. Например, человек в гневе тяжело дышит, краснеет, сжимает кулаки, т.к., с точки зрения Ч. Дарвина, в истории человечества (в первобытный период) гнев всегда приводил людей к драке, требующей энергичных мышечных сокращений, с соответственным усилением кровообращения и дыхания для обеспечения мышечной работы и т.д. В частности, потение рук при страхе Дарвин объяснял тем, что у обезьяноподобных предков такая реакция облегчала схватывание ветки дерева. Очевидно, что исследователь доказывал отсутствие непроходимой пропасти между животными и человеком в проявлении эмоций.

Группа фрустрационных теорий эмоций объясняет возникновение отрицательных эмоций как следствие неудач, неудовлетворения потребностей. Речь идет в основном о рассудочных эмоциях, возникающих как оценка степени успешности-неуспешности достижения цели (а не как оценка раздражителя, наблюдаемая при безусловнорефлекторных эмоциональных реакциях) [17,С.75]. К данным эмоциям относятся эмоции страха, ярости, гнева, злости. Основоположником данной группы теорий является Дж. Дьюи (1895).

В последующие годы в рамках данной группы теорий была основательно разработана теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера (1962 г.) [46]. В соответствии с теорией, когда имеется расхождение между ожидаемым и действительным (когнитивный диссонанс), возникает отрицательная эмоция (эмоции), и, напротив, при совпадении ожидания и

результата (когнитивном консонансе) возникают положительные эмоции. Возникающие эмоции при консонансе и диссонансе являются в рамках теории основными мотивами соответствующего поведения. Очевидно, что Л. Фестингер предполагает динамические свойства эмоциональной сферы. Причем в данном аспекте психология человека (ее познавательная направленность) имеет большее значение, чем совокупность физиологических процессов. При подобном подходе актуализируется возможность интерпретации эмоций в категориях сугубо человеческой действительности, имеется возможность отвлечься от телесной сферы, сосредоточившись на мире социальных отношений и связей. В противном случае становится не совсем понятным, как оценивать степень успешности действия [18,С.12].

Возникшая когнитивистская группа теорий эмоций развилась как следствие развития когнитивной психологии, отражая точку зрения, что основным механизмом возникновения эмоций являются когнитивные процессы. В группе следует выделить когнитивно-физиологическую теорию С. Шехтера (1964), в рамках которой выявлено, что висцеральные реакции, обуславливающие увеличение активации организма, недостаточны (хотя и необходимы для возникновения эмоционального состояния), т.к. определяют только интенсивность эмоционального реагирования, но не его модальность и знак. Определенное событие или ситуация вызывают возбуждение, у человека появляется необходимость оценить содержание ситуации, вызвавшей возбуждение[17,С.76]. Совместно с воспринимаемыми стимулами и порождаемыми физиологическими изменениями на возникновение эмоций влияние оказывают прошлый опыт человека, оценка наличной ситуации с точки зрения настоящих интересов и потребностей.

С точки зрения С. Шехтера висцеральная реакция вызывает эмоции опосредованно, что подтверждается тем, что возникновению эмоций может обуславливаться эмоциогенной информацией и словесными инструкциями,

которые предназначены для изменения оценки развившейся ситуации (иными словами, при использовании феномена приписывания).

В пользу когнитивных теорий свидетельствуют результаты экспериментов Шехтера, доказавших факт, что висцеральные реакции, спровоцированные введением адреналина, зависели в значительной степени от характера инструкций и ситуации эксперимента (вызывая в одном случае гнев, в другом – страх, в третьем – радость и т.д.) [53,С.379]. Таким образом, теория Шехтера двухфакторная – эмоциональные состояния являются результатом взаимодействия двух факторов: активации и заключения человека о причинах возбуждения на основе анализа ситуации, в которой появилась эмоция.

В отечественной психологии в рамках биологической теории П.К. Анохина эмоции рассматриваются в форме биологического продукта эволюции, приспособительного фактора в жизни животных [3,С.5]. Возникновение потребностей в рамках теории приводит к возникновению отрицательных эмоций, играющих мобилизующую роль для наиболее полного удовлетворения потребностей оптимальным способом. Положительная эмоция возникает в случае, когда обратная связь подтвердит, что потребность полностью удовлетворена, что запрограммированный результат достигнут. Очевидно, что положительная эмоция в этом случае возникает как конечный подкрепляющий фактор. В будущем, закрепившись в памяти, эмоция участвует в мотивационном процессе, оказывая влияние на принятие решений о выборе способа удовлетворения потребностей. Если полученный результат не согласуется с программой, то возникает эмоциональное беспокойство, которое приводит к поиску более успешных путей и способов достижения цели.

Неоднократное удовлетворение потребностей в сочетании с положительными эмоциями способствует обучению соответствующей деятельности, а неоднократные неудачи в получении запрограммированного

результата приводят к торможению деятельности и поиску более успешных способов достижения цели.

С точки зрения нейрофизиологии рассматривал возникновение эмоций и Дж. Пейпец, создавший оригинальную теорию «циркуляции эмоционального возбуждения» в структурах мозга (концепция, связывающая эмоции с функциями определенных мозговых структур – «круг Пейпеца» 1937 г.). Круг Пейпеца задает эмоциональное состояние психики и вовлекает в эмоции множество связанных структур мозга [33, С.216].

С точки зрения А.Н. Леонтьева эмоции являются не рудиментарными явлениями психики, а продуктом положительного развития, выполняя в регулировании его деятельности, включая познавательную, важную и необходимую роль [21]. В процессе развития эмоции дифференцируются, образуя различные виды, отличающиеся по закономерностям протекания и психологическим особенностям. К эмоциональным процессам Леонтьев относил аффекты, чувства и собственно эмоции, которые являются более длительными состояниями, имеют выраженный ситуационный отчетливый характер. Иными словами, эмоции выражают личностное оценочное отношение к возможным или складывающимся ситуациям, к собственной деятельности и собственным проявлениям в последней. Эмоции носят, согласно А.Н.Леонтьеву, идеаторный характер, т.е. способны предвосхищать события и ситуации, возникая в связи с представлениями о воображаемых или пережитых ситуациях.

С.Л. Рубинштейн в проявлениях эмоций выделяет три уровня (см. Рис. 1.1) [37]. Исходя из этого, в развитии эмоций выделяются следующие ступени:

- элементарные чувствования – проявления аффективной органической чувствительности, которые у человека играют роль общего эмоционального фона, тона, окраски, компонента более сложных чувств (подчиненную);
- предметные разнообразные чувства в форме эмоциональных специфических процессов и состояний;

- обобщенные мировоззренческие чувства. Все ступени образуют главные проявления эмоциональной сферы.

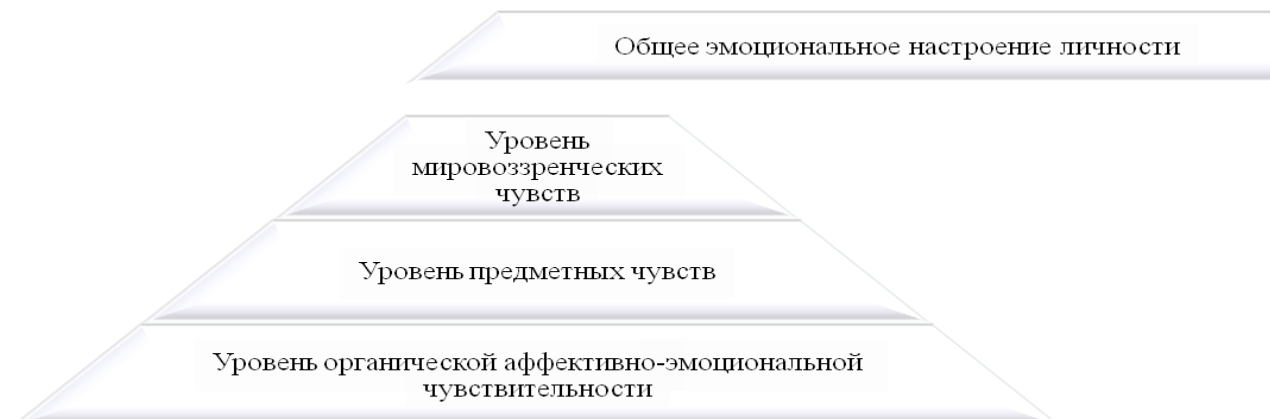


Рисунок 1.1. Три уровня эмоций по С.Л. Рубинштейну

Согласно Л.С. Выготскому, рассматривается принцип активного участия эмоций в общем развитии сознания, т.к. аффект является мощным стимулом, побуждающим к поиску иных путей развития [8]. Им придается важное значение деятельности в развитии эмоций, оказывающей влияние опосредованно и непосредственно. Развитие аффективной сферы происходит по той же логике, как и развитие иных психических функций. Развитие эмоций происходит в направлении осознания. Представления Л.С. Выготского о природе эмоций и развитии эмоций являются неотъемлемой частью его «конкретно-психологической теории сознания».

Постепенное изменение точки зрения на теорию эмоций, на соотношение познавательных и эмоциональных процессов привело к введению в научную парадигму термина «эмоциональный интеллект». Развитие понятия можно проследить с работ Чарльза Дарвина, который отмечал, что при любом возбуждении наблюдается значительное взаимодействие между разумом, сердцем и мозгом [19]. Дж. Мейер выделяет пять периодов в западной истории изучения эмоционального интеллекта:

- 1900-1969 гг. – обособленное исследование интеллекта и эмоций. На данный период пришлось развитие тестов интеллекта (вербального и

логического), начало исследования социального интеллекта. Концепция интеллекта оставалась исключительно когнитивной. Сам термин берет начало с 1990 г., когда американские исследователи П. Сэловей и Дж. Мейер определили его как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать мысли и эмоции, понимать и объяснять эмоции и осуществлять их регулирование [1,С.115]. Очевидно, что эмоциональный интеллект воспринимался как уникальная взаимосвязь аффективной и когнитивной сферы, позволяющий разрешать жизненные задачи;

- 1970-1989 гг. – исследование взаимного влияния интеллектуальных и когнитивных процессов;

- 1990-1993 гг. – эмоциональный интеллект выступает предметом психологического исследования;

- 1994-1997 гг. – отмечается популяризация ЭИ ;

- 1998 г. – по настоящее время – происходит уточнение и прояснение сущности эмоционального интеллекта [52,С.24] (см. Табл. 1.1).

Таблица 1.1

Становление понятия «эмоциональный интеллект в зарубежной истории изучения феномена [14,43]

Автор	Год	Содержание определения
Д. Гоулман	1995	Способность осознавать собственные эмоции и эмоции другого человека для мотивации себя и других. Управление собственными эмоциями при взаимодействии с другими. Самомотивация, контроль над эмоциональными вспышками, устойчивость к разочарованиям и т.д.
Г. Айзенк	1995	Умение фиксировать причину появления эмоций и рассчитывать последствия дальнейшего развития, изменение эмоционального состояния при помощи невербальных и вербальных манипуляций
Р. Бар-Он	1985	Совокупность когнитивных компетентностей, знаний и способностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности
К.В. Петридес, Э Фернхем	2000	Модель эмоциональной самоэффективности, согласно которой феномен рассматривается в двух аспектах: как способность и как черта личности

Становление понятия «эмоциональный интеллект в зарубежной истории изучения феномена [14,43]

Очевидно, что развитие представлений о феномене развивалось следующим образом. Первичная модель П. Сэловея и Дж. Мейера включала в себя только когнитивные способности, которые связаны с переработкой эмоциональной информации. Далее отмечается сдвиг в трактовке в сторону усиления роли личностных характеристик, крайним выражением которого можно считать модель Р. Бар-Она, отказывающегося относить феномен к когнитивной сфере. Объективность и правомерность данного подхода вызывает определенные сомнения, т.к. понятие становится вследствие этого полностью метафорическим.

Понятие «эмоционального интеллекта» обсуждается и в отечественной психологии. В 2004 г. Д.В. Люсин отмечал, что феномен не является универсальными представлениями о себе и оценкой других, а умением акцентировать внимание на познании и использовании эмоциональных состояний, собственных эмоций и эмоций окружающих для решения проблемы и управлением поведением к пониманию эмоций, а также интеллекта, как совокупность взаимосвязанных способностей [32]. В 2009 г. И.Н. Андреева определила феномен, как отдельную группу базовых способностей, включенных в понимание собственной эмоциональной сферы и эмоциональной сферы окружающих[2]. С точки зрения исследователя феномен иногда понимается как некий дефектный компонент мыслительного процесса, который снижает объективность познания. Индивиды с высоким уровнем развития феномена имеют выраженные способности к пониманию эмоций (как собственных, так и окружающих), к управлению эмоциональной сферой, в связи с чем, обладают более высокой адаптивностью и эффективностью общения.

Ключевые идеи понятия «эмоционального интеллекта» представлены работами С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др. Л.С. Выготский рассматривал наличие единой смысловой системы, которая представляет собой единство интеллектуальных и аффективных процессов [8,С.70]. Единство интеллекта и аффекта с точки зрения Л.С. Выготского

обнаруживается в двух аспектах: во взаимовлиянии и взаимосвязи данных сторон психики на всех ступенях развития; в том, что данная связь динамична, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует определенная ступень в развитии аффекта. Развивая идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейн отмечал, что мышление само по себе уже является единством рационального и эмоционального [37]. При этом С.Л. Рубинштейн продолжил развитие философско-психологической концепции субъектно-деятельностного подхода, согласно теоретико-методологическим положениям которого важнейшая роль в раскрытии механизмов функционирования психических явлений принадлежит «субъектности», как целостной характеристике активности человека. С.Л. Рубинштейн ввел в качестве эпицентра концепции субъекта, который занимает творческую, активную, самостоятельную позицию, согласно которой окружающая среда является не только системой раздражителей, но и объектом познания и действий. В этом случае социальность (и эмоциональный интеллект, как часть социального интеллекта) представляет собой творческую, самостоятельную социальную позицию личности в процессе усвоения опыта. В процессе деятельности субъект формирует новое знание, открывает новое содержание, преобразует его в соответствии со своими потребностями и целями, с ценностями, вследствие чего оно становится его достоянием. Иными словами, в процессе субъектной деятельности субъект способен научиться под воздействием опыта управлять пониманием своих и чужих эмоций и управлять как минимум собственными эмоциями.

Идея Л.С. Выготского о взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов получила дальнейшее развитие в трудах А.Н. Леонтьева, отмечавшего необходимость различения сознаваемого объективного значения и личностный смысл (его значение для субъекта). Личностный смысл формирует пристрастность человеческого сознания [20, С.137]. А.Н. Леонтьев показал, что мышление имеет аффективную (эмоциональную) регуляцию.

Это положение стало методологическим для исследователей-психологов, занимающихся проблемами мышления.

Принцип взаимосвязи интеллекта и эмоций отмечала Б.В. Зегарник, которая подчеркивала отсутствие мышления, оторванного от стремлений, мотивов, чувств. Иными словами, исследователь отмечала полное отсутствие мышления вне личности человека. Предмет, явление, определенные события могут в разных условиях иметь разный смысл для личности, несмотря на неизменность знаний о них. Сильные аффекты, изменение эмоций способны привести к изменению значений предметов и их свойств – эмоциональная регуляция мышления [16].

В отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» нередко считают термин «эмоциональное мышление», которое было определено в исследованиях О.К. Тихомирова [45]. Последний отмечал при описании специфики эмоционального мышления, что все эмоциональные состояния включены в процесс решения задач, и с мыслительной деятельностью непосредственно связаны эмоциональные явления – чувства, эмоции, аффекты. При этом взаимосвязь эмоций и мышления просматривается в том, что эмоциональные состояния выполняют эвристические регулирующие функции в мышлении [42, С.54]. Также подобная связь проявляется во включенности эмоций в процесс поиска основных принципов решения и в эмоциональном предвосхищении поставленных задач. Подобные исследования свидетельствуют о факте эмоциональной регуляции мыслительной деятельности и о том, что эмоции являются необходимым условием интеллектуальной продуктивной деятельности.

Процесс взаимодействия когнитивных и аффективных процессов исследовал А.В. Брушлинский, с точки зрения которого эмоции могут, как способствовать мышлению, так и препятствовать ему. Причем взаимодействия когнитивных и эмоциональных процессов исследователь называл взаимопроникновением, т.к. каждое представление, образ, понятие

имеют собственный эмоциональный потенциал [6,С.18]. Наиболее велика роль эмоциональных явлений в разного рода оценках, являющихся важнейшими компонентами мыслительной деятельности.

С нашей точки зрения из множества определений феномена наиболее кратким и четким является определение И.Н. Андреевой – это совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации [1,С.278]. В аспекте умственных способностей феномен является частью более обширной группы свойств личности.

На современном этапе исследований сформировалось несколько моделей феномена:

- Дж. Мейера, П. Сэловея, Д Карузо - круговая модель, К. Изарда – модели способностей;

- Р. Купера, Р. Бар-Она – «смешанные» модели[38,С.142].

Подходы к феномену настолько различаются, что результаты измерения как способности и как совокупности черт личности образуют довольно низкую корреляцию.

Отечественные модели феномена испытывают определенное влияние западных подходов (модели Д.В. Люсина, М.А. Манойловой и др.) – «смешанные» модели и модели способностей. Очевидно, что эмоциональный интеллект является сложным конструктом, основой которого является понимание, как своих собственных эмоций, так и эмоций окружающих, способность управлять ими.

Очевидно, что последующее исследование феномена должно способствовать детальному рассмотрению и четкому пониманию научно-практических проблем: развитие творческих способностей, социализация личности, повышение уровня жизни индивида, повышение стрессоустойчивости и др.

1.2. Изучение эмоционального интеллекта у студентов (на примере студентов-психологов)

Эмоциональный интеллект у студентов-психологов в психологических исследованиях рассматривался с разных точек зрения.

В исследованиях А.М. Двойнина и Г.И. Даниловой изучались эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов[13]. Теоретической основой исследования была принята концепция феномена Д.В. Люсина, в соответствии с которой эмоциональный интеллект представлен в виде конструкта с двойственной структурой, с одной стороны связанной с когнитивными способностями, с другой – с личностными характеристиками. Использовалась методика измерения феномена Д.В. Люсина – «Опросник ЭмИн», в основу которого положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими. (см. Табл.1.1).

Таблица 1.1

Структура эмоционального интеллекта, положенная в основу
опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина

	Межличностный ЭИ	Внутриличностных ЭИ
Понимание эмоций	Понимание чужих эмоций	Понимание своих эмоций
Управление эмоциями	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями

Исследование проводилось со студентами 1,3 и 5 курсов. В процессе исследования было определено следующее:

- студенты 1 курса – результаты исследования эмоционального интеллекта находятся в пределах средних значений по отношению к максимальным показателям. По результатам показателей субшкал установлено, что у студентов этого курса лучше развита способность к пониманию эмоционального состояния других людей на основании внешних проявлений, способность вызывать определенные эмоции у других людей. При этом способности к пониманию собственных эмоций и управлению собственными эмоциями развиты слабей. Иными словами, у первокурсников-психологов лучше развит межличностный эмоциональный интеллект. По

результатам шкалы «Контроль экспрессии» также отмечается, что студенты не во всех случаях умеют контролировать проявление собственных эмоций;

- при исследовании студентов 3 курса определено, что все полученные результаты в пределах средних значений[13]. Однако показатели по шкалам «Внутриличностный эмоциональный интеллект» имеет высокое значение, что обусловлено тем, что его компонентами являются управление и понимание собственных эмоций, контроль экспрессии. Показатели по шкалам «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» выражены намного слабей, что свидетельствует о лучшем развитии внутриличностного эмоционального интеллекта по сравнению с межличностным. Студенты лучше понимают и управляют собственными эмоциями, чем чужими;

- у студентов пятого курса ситуация снова меняется – лучше развит межличностный, чем внутриличностный эмоциональный интеллект, развито понимание чужих и собственных эмоций, чуткость к внутреннему состоянию другого человека, хуже развита способность к управлению своими эмоциями. Исходя из данных исследования, определены следующие общие тенденции: все показатели находятся в пределах средних значений, наиболее выражено понимание чужих эмоций. Данные тенденции свидетельствуют, что межличностный эмоциональный интеллект развивается в процессе обучения в вузе. Однако имеется снижение контроля над собственным эмоциональным состоянием в процессе обучения. Связь между феноменом и рефлексивностью отсутствует.

В исследованиях Царенковой М.М. также проводилось определение особенностей феномена у студентов-психологов всех курсов вуза (17-23 лет)[49]. Была использована методика MSCEIT v. 2.0 с вариантом ключа по популяционной частотности. В результате исследования были определены следующие особенности:

- максимально выражен компонент феномена – «понимание эмоций», что свидетельствует о развитой способности к пониманию не только

сложных эмоций, но и анализу эмоций, использованию знаний об эмоциях, пониманию эмоциональных переходов с одной стадии на другую;

- минимально выражена «осознанная регуляция эмоций», что свидетельствует о недостаточном уровне управления своими и чужими эмоциями;

- практически в равной степени выражены компоненты «эмоциональная фасилитация мышления» и «идентификация эмоций», что свидетельствует о сниженной способности к определению эмоционального состояния по мыслям и чувствам, физическому состоянию, к определению чужих эмоций посредством произведения искусства, звуков, речи, поведения и внешнего вида, к способности точного выражения эмоций и т.д.

При сравнении составляющих феномена, очевидно, что у студентов-психологов в максимальной степени выражены: эмоциональное оценивание, способности к пониманию взаимоперехода эмоционального состояния и механизмов данного процесса, способность различать смешанные эмоции. В минимальной степени выражена способность к регулированию своих и чужих эмоций.

В исследованиях Г.В. Нуриевой определялось различие (или отсутствие различия) уровня эмоционального интеллекта студентов-психологов и студентов других факультетов[30]. В процессе исследования использовались методики М.А. Манойловой «Диагностика эмоционального интеллекта» (МЭИ) и Н. Холла «Определение уровня эмоционального интеллекта». Согласно результатам исследования около половины (47%) студентов имеют средний уровень развития общего эмоционального интеллекта: хорошо понимают эмоции других, успешно управляют своими эмоциями и т.д. У 37% определен высокий уровень развития феномена: хорошее распознавание своих и чужих эмоциональных реакций, понимание на интуитивном и телесном уровне самого себя, что дает возможность легко адаптироваться к любой жизненной ситуации. Низкий уровень был определен у 16%

студентов: низкая способность управлять собственным поведением посредством управления своими эмоциями.

Также подтвердилась гипотеза, что у студентов-психологов общий уровень эмоционального интеллекта выше, чем у студентов других специальностей, что связывается исследователем со спецификой учебной и профессиональной деятельности.

В исследованиях Н.А. Овешниковой отмечено, что большая часть студентов-психологов имеет высокий уровень развития феномена и применяет адаптивные копинг-стратегии[31]. Это дает возможность направить основные усилия на ликвидацию стрессовой связи между средой и логичностью.

Исследования Родионовой Г.И. определяют основные особенности эмоционального интеллекта студентов-психологов: понимание и осознание собственных эмоций, умение самомотивации при использовании собственных эмоций, произвольное владение собственными эмоциями, идентификация и управление чужими эмоциями, понимание причин и следствия эмоционального состояния, контроль внешнего проявления своих эмоций и собственного поведения[36].

С.А. Григорьев обращает внимание на значимую взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-психологов[11]. Исследователем отмечено, что регуляторные и когнитивные составляющие феномена (управление эмоциями, эмоциональная осведомленность, само мотивация и др.) отрицательно связаны с тревожностью, а эмпатия связана с тревожностью нелинейной связью и выражается в виде инвертированной U-образной кривой.

В исследованиях эмоционального интеллекта студентов-психологов ряд авторов не ограничивается исследованием составляющих компонентов феномена, а разрабатывает и проводит исследование эффективности программ развития эмоционального интеллекта, как одной из основных профессиональных составляющих студентов.

В работе И.Н. Мещеряковой подчеркивалось, что необходимость интегративного подхода в исследованиях познавательной и эмоциональной сферы студентов-психологов позволяет выделить феномен в виде ведущего качества, которое способно обеспечить успешность учебной деятельности[26]. В исследовании феномен представлен в трех компонентах:

- когнитивный – эмоциональная компетентность, рефлексия, самооценка эмоционального состояния;

- аффективный – эмоциональная устойчивость, эмпатия, эмоциональная отзывчивость;

- конативный – способность управлять собственными эмоциями, мотивация достижения, продуктивное взаимодействие. После прохождения студентами-психологами специализированной развивающей программы «Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов» у испытуемых были определены следующие положительные изменения: повышение общего уровня феномена, контроля и управления своими и чужими эмоциями, развитие коммуникативной компетентности, повышение уровня эмпатии. Иными словами, в исследовании доказано, что эмоциональный интеллект возможно развивать в процессе специализированных тренингов.

В исследовании Д.В. Фурсовой эмоциональный интеллект студентов-психологов определялся как условие учебной успешности. Проводилось развитие феномена по специализированной методике по аналогии с предыдущим исследованием по трем компонентам. Статистически достоверные изменения показателей успешности позволили считать экспериментально доказанным положение, что специальное воздействие на показатели феномена (параметры когнитивного, конативного и аффективного компонентов) прямо связаны с позитивной динамикой субъективной и объективной успешности учебной деятельности у студентов психологических специальностей вузов[47].

Исследование воздействия обучающих программ на развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов проводилось и А.М. Белобородовым с соавторами. Основой исследования являлось положение о том, что феномен подразделяется на два вида - академический (знания об эмоциях - вербальный словарь эмоций и знания о видах эмоций) и практический (навыки и умения по распознаванию и управлению эмоциями) эмоциональный интеллект. Была предложена гипотеза, что активные методы обучения достаточно эффективны в развитии феномена, в частности: социально-психологический тренинг является эффективным методом формирования, семинарские занятия развивают академический эмоциональный интеллект, тренинг – практический эмоциональный интеллект[5].

Исследование целенаправленно проводилось при участии студентов-психологов очной формы обучения 1 курса 17-19 лет, т.к. им требовалось, как будущим профессионалам развивать феномен и методы формирования были ориентированы на «молодую» аудиторию. Для развития феномена среди обучающихся по специальности «психология» был выбран метод социально-психологического тренинга, «клиническая психология» - семинарские занятия. Тренинг являлся более эффективным для развития следующих показателей: идентификация собственных и чужих эмоций, определение наличия эмоциональных переживания у себя и другого человека, понимание причин эмоционального переживания, способность осуществлять контроль интенсивности своих и чужих эмоций, внешнее проявление собственных эмоций, способность произвольно вызывать эмоции у себя и других людей. Тренинг более эффективен в развитии способностей понимать изменение значение сходных вербальных реакций в зависимости от эмоционального контекста провоцирующей ситуации. Т.к. данные показатели опираются на отработанные и приобретенные умения, можно сделать заключение о наибольшей эффективности тренинга как методе развития практического эмоционального интеллекта.

При этом семинарские занятия оказались более эффективными для развития знаний о словаре эмоций, способности подбирать к эмоциям точное вербальное описание и проводить их анализ. Иными словами, семинарские занятия более эффективны в развитии академического эмоционального интеллекта. Также семинарские занятия способствуют развитию более критической оценке собственных достижений эмоционального интеллекта, т.к. студенты занижают оценки по владению им по тесту «ЭМИн» Д.В. Люсина. Очевидно, что исследование перспективно для разработки методов и форм развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов.

1.3. Самоотношение, история изучения

На современном этапе не существует единого понятия «самоотношения» в психологической науке. В ретроспективном плане вопрос проблемы самоотношения поднимался еще представителями философской школы экзистенциализма (С. Кьеркегор, В. Франкл, К. Ясперс, А Камю и др.).

Несмотря на то, что философы самоотношение в качестве самостоятельной категории не рассматривали, ими были подняты вопросы самосознания, ценностей, личной ответственности, за счет которых достигается осмысленность бытия, раскрывая проблему отношения личности к себе [10,С.81].

К вопросам самоотношения обращались и русские религиозные философы XX в (С. Булгаков, И. Левин, Б. Вышеславцев и др.), которыми samость было охарактеризована как предельно ограниченное, непостижимое, обособленное от всего начало, способное благодаря активности выходить за свои пределы, отчуждаясь от собственного бытия.

На протяжении истории психологии понятие «самоотношение» использовалось в разнообразных интерпретациях в рамках различных психологических школ: «Я-концепция», «глобальная самооценка», «образ Я», «самоуважение» и др. В ряде трактовок самоотношение представлено в виде

самостоятельного понятия, в ряде - в виде составляющего иного основного понятия. Впервые сам термин «самоотношение» был введен Н.И. Сарджвеладзе (1974), который определил понятие как «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, направленного на самого себя»[39,С.37]. При этом необходимо отметить, что в рамках психологии проблема самоотношения поднималась задолго до определения термина. Впервые проблемы самоотношения в рамках классической психологии поднял У. Джеймс, который выделил «Глобальное Я», включающее в себя две составные части: Я-как объект и Я-сознающее. Я-как объект, в свою очередь, включало следующие аспекты: материальное Я, духовное Я, социальное и физическое Я. Я-сознающее является процессом, при котором индивид приобретает опыт, Я-как объект – содержание данного процесса[15,С.45].

В психологии можно отдельно выделить два направления изучения феномена[40,С.23]:

- первое направление предполагает исследование самоотношения в рамках сопоставления с системой самооценок человека. К этому направлению относятся в основном работы западных исследователей (К. Роджерс, Дж. Марвел, С. Куперсмит, Л. Уэльс и др.);

- второе направление принадлежит отечественной психологической науке, в которой проблематика самостоятельности статуса самоотношения, его строения и наполнения связано с разработкой теории самосознания личности. Ко второму направлению относятся ученые: В.В. Столин, Л.С. Выготский, И.С. Кон, И.И. Чеснокова и др.

Изначально теоретическое понимание самоотношения исходило из представления его в виде аффективной компоненты Я-концепции (эмоциональной установки на самого себя). Принцип целостности «Я» требовал введения «обобщенной самооценки», а зависимость от контекста предполагала наличие системы частных самооценок. Предполагалась, что динамическая сумма частных самооценок объединяется в обобщенное переживание, связанное с Я-образом. Устойчивая обобщенная самооценка

была предметом исследований Р. Щавельзона, К. Маккрати, У. Джеймса и др. Теоретической отправной точкой подобных исследований являлось понимание общего самоотношения как аффективной реакции на определенное содержание Я-образа[40,С.27]. Однако следует отметить, что при подобном подходе неясными остаются особенности строения и функционирования эмоционально-оценочной системы, делающие возможным интеграцию системы частных самооценок. Созданные разнообразные системы интеграции и взвешивания частных самооценок в глобальную не дали возможности получить корреляционные связи между самооценкой и самоотношением. При этом сама структура феномена практически совпадает со структурой Я-образа, теряя теоретический статус объекта психологического исследования.

Рассмотрение феномена в виде самостоятельной переменной (С. Куперсмит, М. Розенберг) идет из своеобразной природы, реализующей специфические функции самосознания. При этом самоотношение представлено как одномерное обобщенное образование, отражающее более или менее устойчивый уровень положительного или отрицательного отношения человека к самому себе. Очевидно, что при таком подходе внутренняя структура во внимание не берется.

Самоотношение, изучавшееся С.Р. Пантелеевым, В.В. Столиным и др. в отечественной психологии рассматривается как один из аспектов самосознания, наряду с самоконтролем и самопознанием (А.Г. Спиркин). Также имеется точка зрения, рассматривающая самоотношение как один из видов с субъекто-объектными и субъект-субъектными отношениями (В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский и др.). Предшественником «самоотношения» являлось «эмоционально-ценностное отношение личности к себе» (И.И. Чеснокова). На современном этапе исследований данные понятия считаются синонимами.

В исследованиях В.В. Столина, В.Н. Мясищева и др. предпосылкой являлся культурно-исторический подход, разработанный Л.С. Выготским, в

котором центральной идеей является соотношение идеальной и реальной формы [22,С.110]. В онтогенезе человека присутствует изначально идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с самого начала развития ребенка высшая идеальная конфигурация оказывает воздействие на становление формы психики. В соответствии с точкой зрения ученого, идеальная форма отображает формы культурного поведения, которые сформировались в процессе исторического развития человека. В культуре присутствуют готовые формы поведения, качества личности, способности, которые должны быть освоены ребенком. Соответственно, если в процессе развития ребенок лишен взаимодействия с идеальными формами, то он не сможет выработать в себе специфические человеческие качества.

В работах И.И. Чесноковой эмоционально-ценностное самоотношение является специфическим видом «эмоционального переживания», в котором отражается отношение личности к тому, что она понимает, открывает, узнает в отношении самой себя[50,С.109].

При этом переживание рассматривается как внутренняя динамическая основа, как сам способ существования, посредством которого человек осознает ценностный смысл отношения к себе себя же самого.

С точки зрения В.Н. Мясищева развитие отношений в личностной структуре происходит в процессе отражения на сознательном уровне сущности объективных социальных отношений в обществе, в котором живет индивид в условиях микро и макробытия [29,С.211]. Переживания, соотносящимися с отношением к собственной личности, могут проходить в форме эмоционального переживания, когда эмоциональной реакции нет, замещаются оценочными суждениями на основе когда-то пережитой эмоциональной реакции. При нечетком осознании «инактуальная форма» переживания представлена глобальной оценкой на основе пережитого эмоционального опыта. Таким образом, самоотношение рассматривается в форме единства динамических и содержательных аспектов личности, как

мера осознания, как качество эмоционально-ценностного принятия себя в виде ответственного и инициативного начала социальной ответственности.

В соответствии с мнением А.В. Петровского, феномен рассматривается по принципу динамической иерархии, в которой в качестве ядерной структуры выступают разнообразные модальности эмоционального отношения. Модальности определяют содержание и выдержанность обобщенного устойчивого самоотношения. Само же содержание ядерной структуры обусловлено социальной ситуацией развития и социальной средой, оказывающими определенное воздействие на иерархию ведущих мотивов и деятельности. Исходя из этого, соотношение компонентов и степень их значимости зависят в основном от иерархии деятельностей, в которых человек видит преимущественную форму самореализации[41,С.238].

Представления об одномерности самоотношения преодолены в работах В.В. Столина. При этом следует отметить, что в теоретических взглядах исследователя остается представление о гомеостатическом аддитивном строении самоотношения. С его точки зрения механизмом, определяющим характер феномена (позитивный, амбивалентный, негативный и др.) является смысл Я-субъекта, отношение к мотивам, потребности в самореализации личности[44]. Подобное понимание феномена связывает его с социальным бытием и жизнедеятельностью субъекта. Исследователем феномен воспринимается как аффективный компонент самосознания. Самоотношение в этой трактовке рассматривается как эмоциональный компонент единицы самосознания – смысла «Я». Смысл «Я» при этом формируется как столкновение (отношение) свойств и качеств с целями и мотивами субъекта, приобретая многомерность и глубину с развитием личности. Основой данного механизма служит переплетение деятельностей субъекта – столкновение одних потребностей и мотивов с другими, целей и мотивов с интегральными личностными образованиями (гордость, воля, совесть), с иными человеческими качествами. В результате у субъекта развивается определенное отношение к себе самому, которое при этом может стать

позитивным («Я»-условие, которое способствует самореализации), конфликтным («Я»-условие, которое одновременно и препятствует и способствует самореализации), негативным («Я»-условие, которое полностью или частично препятствует самореализации)[44,С.63].

Помимо этого, исследователь с использованием метода факторного анализа пришел к выводу о наличии трех измерений в рассматриваемых действиях-установках самоотношения. Соответственно, он рассматривает феномен как трехкомпонентную структуру, включающую три измерения:

- безоценочная эмоция расположенности/нерасположенности к себе («аутосимпатия») – «симпатия-антипатия»;
- оценочный компонент («самоуважение») – «уважение-неуважение»;
- переживание межличностной внутренней дистанции («самоинтерес») – «близость-отдаленность».

В совокупности вышеуказанные компоненты формируют эмоциональное пространство, на котором и разворачиваются действия-установки в отношении своего «Я». Причем, например, компонент «самоуважение» является совокупностью определенных внутренних действий:

- «самоуверенность» в виде отбрасывания сомнений;
- «самопонимание»;
- «саморуководство» - вера в способность управлять самим собой;
- «самоуверенность» - отбрасывание ненужных сомнений.

Негативные и позитивные полюса данных измерений интегрируются в чувство «за-против» себя, которое является внутренне-недифференцированным. Подобная самоинтеграция возможна, т.к. в такой концепции все составляющие структуры феномена подчиняются принципу аддитивности – являются содержательно рядоположными, в связи с чем их возможно суммировать в обобщенное глобальное самоотношение.

Согласно мнению В.В. Столина сложность «Я-объекта» предполагает сложность отношения к нему[35]. Авторы, согласные с позицией

исследователя, объясняют многомерность феномена глубиной и многоплановостью жизненных отношений личности, выделяя в структуре минимум две составляющих: «эмоционально-ценностную» и «оценочную». Например, в работах Е.И. Соколовой они названы «социально-компаративной оценкой» и «удовлетворенностью», К. Роджерса – самооценкой и самоприятием, Н.И. Сарджвеладзе – когнитивным и аффективным компонентом и т.д.

Л.Е. Адамова определяет феномен, как универсальное образование, которое выражает степень одобрения или неодобрения индивида в адрес «Я», обеспечивающее единство и целостность личности[24,С.160]. Очевидно, что подобное определение делает акцент на эмоциональной стороне личности в роли определяющего фактора составления представлений человека о себе и окружающих.

С точки зрения С.Р. Пантилеева, определение феномена как выражения смысла «Я» не может полноценно трактоваться исключительно посредством анализа «собственно психических характеристик индивида» (эмоциональные состояния, установки, переживания)[32]. Феномен является личностным образованием, в этой связи содержание и строение может раскрываться только в контексте реальных жизненных отношений субъекта, деятельностей и социальных ситуаций развития, за которыми располагаются мотивы, в свою очередь, связанные с его самореализацией как личности. Любая конкретная социальная ситуация развития определяет иерархию ведущих видов деятельности, мотивов, ценностей, в отношении которых осмысливается собственное «Я», наделяется личностным смыслом.

Выражение смысла «Я» осуществляется посредством специфического языка, в котором помимо эмоциональных состояний и определяющих их оценочных суждений значимое место занимает эмоциональное самоотношение, воплощенное в чувстве осознанности «Я», саморуководстве, самопринятии, самоуверенности, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности, самообвинении. С точки зрения С.Р. Пантилеева,

за феноменологическими различиями выражения смысла «Я» стоит более содержательное и глубокое различие самооценочной и эмоционально-ценностной подсистем феномена, находящихся в отношении взаимного превращения и связанными со смыслом «Я-субъекта»[32,С.49].

При оценке феномен определяется как «чувство эффективности», «самоуважение» и др. В качестве эмоции феномен выступает как «самоценность», «аутосимпатия», «самопринятие» и др. Две подсистемы различаются по содержанию и находятся в состоянии взаимного превращения. Выделение их в составе феномена связано с конфликтной природой смысла «Я», с несовпадением «только побуждающих» и «смыслообразующих» мотивов. В конечном счете именно иерархия мотивов и социальная позиция субъекта обуславливает конкретную обобщенную форму, в которой смысл «Я» оказывается представленным индивиду.

Разделенность в феноменологическом пространстве самоотношения на негативную и позитивную составляющие связана с защитой «Я» от отрицательных эмоций и поддержанием феномена на позитивно высоком уровне. Соответственно, структура феномена может быть описана как состоящая из трех компонентов:

- аутосимпатии – позитивного эмоционального самоотношения;
- самоуничижения – негативного самоотношения;
- самоуважения – оценочного позитивного самоотношения[48].

Таким образом, при рассмотрении исследований самоотношения можно выделить три разных подхода:

- понимание феномена как аффективного компонента самосознания (самоотношение в структуре самосознания);
- понимание феномена как компонента саморегуляции;
- понимание как черты личности.

Системный анализ самоотношения включает рассмотрение одновременно на всех трех уровнях психологического бытия: деятельности;

личности как субъекта самосознания смыслового ядра и субъекта данной деятельности.

Очевидно, что самоотношение служит, с одной стороны, средством защиты самоидентичности, с другой – выражает смысл «Я» посредством эмоциональных переживаний и систему оценок.

1.4. Изучение динамики самоотношения у студентов (на примере студентов-психологов)

Динамике изменения самоотношения студентов-психологов посвящен ряд работ.

1. Ю.М. Портнова исследовала динамику и формирование позитивного самоотношения студентов (на примере студентов-психологов, студентов-маркетологов и студентов факультета «Социальный сервис и туризм»), определив общие тенденции[34]. В результате исследования уровни самоотношения определялись как: высокий, средний и низкий. Высокий уровень самоуважения был установлен у 65% студентов, аутосимпатии – 64% студентов. При этом у 7% учащихся фактор, связанный с чувствами расположенности к себе и привязанности имел негативные проявления. Высокий уровень самоуничижения был определен у 15% студентов. Автором было отмечено, что показатель самоуважения имел особенность, связанную с годом обучения (курсом вуза), с избранной специальностью. Иными словами, на уровень самоуважения влияла модель обучения, сформировавшаяся в рамках вуза (в рамках исследования был выбран ННГАСУ).

Фактор года обучения влияет на динамику изменения самоуничижения и аутосимпатии по-разному. Исследователем установлено, что аутосимпатия на всех факультетах (включая психологическое направление) имеет отрицательную динамику, а самоуничижение – положительную. Также данные исследования свидетельствуют о том, что у обучающихся

самоотношение зависит от возраста, изменяясь по мере взросления, и от избранной специальности. Автором сделан вывод, что сложившаяся на современном этапе система обучения в данном вузе не дает возможности в полной мере развить у студентов позитивное самоотношение.

Анализ динамики самоотношения проводился на основе однофакторного дисперсионного анализа. Установлено, что в процессе обучения уровни самоуверенности, открытости, мнение студентов о том, что их характер, деятельность и личность могут вызывать уважение у других, на первых этапах снижаются, а далее значительно возрастают. Факторы самоуничижения и аутосимпатии конкретно от возраста не зависят, заметных изменений в уровне самоотношения не определено. Однако определена зависимость структуры самоотношения в зависимости от возраста[34,С.23]:

- в возрасте 17-18 лет определена «размытость» структуры феномена, ее незрелость и неустойчивость. Самоотношение в этот период расплывчато, неопределенно, отсутствует синхронность в развитии эмоционально-ценностного отношения. Определяется амбивалентный характер отношения к самому себе, при этом отношение становится более общим, начинает носить целостный характер, происходит смена оснований для оценки себя и критериев оценки. Данные показатели соответствуют позиции С.Л. Рубинштейна, который при характеристике процесса развития самосознания, определяет ряд ступеней – от неведения в отношении самого себя до резко колеблющейся и более определенной самооценки. Бессознательное желание избавления от детских идентификаций приводит к активации рефлексии, чувства непохожести и особенности. В свою очередь, подобные чувства вызывают характерные для периода ранней юности чувство страха одиночества;

- в возрасте 19-20 лет определяется уже другая картина – «перелом» в строении самоотношения. Данный возраст является критическим, возрастным периодом развития самоотношения во всей целостности;

- в возрасте 21-22 года отмечается тенденция к стабилизации, устойчивости самооотношения. Возрастной период характеризуется сбалансированностью развития эмоционального и когнитивного компонентов феномена, что приводит к развитию устойчивого представления о самом себе, как отличной от других людей цельной личности[34]. Таким образом, исследователем сделан вывод, что формирование самооотношения в период юности определяется следующими особенностями: чувством взросления, развитием произвольности поведения, разнообразием и богатством эмоциональной сферы, развитием когнитивной сферы, выделением межличностного общения в особую сферу деятельности и жизни.

2. В исследованиях Бабкуновой О.Н. рассматривались психологические характеристики «образа Я» и самооотношения, как составных частей «Я-концепции» студентов-психологов[4]. В результате исследования были получены следующие результаты:

- определена прямая зависимость между решительностью, уверенностью, высоким уровнем аутосимпатии. Иными словами, чем больше обучающиеся воспринимают себя как решительных и уверенных, тем больше они принимают себя, и, напротив, неуверенные в себе студенты относятся к собственной личности критично;

- определена прямая взаимосвязь между самолюбованием, самовлюбленностью, активностью и упрямством.

Таким образом, определены значимые взаимосвязи между самооотношением студентов и психологическими характеристиками «образа Я». Приписывающие себе решительность, уверенность, справедливость студенты обладают высоким уровнем самопонимания и самопринятия, не склонны к самообвинению. Активностью и упрямством обладают уверенные в себе студенты, с высоким уровнем самоинтереса.

3. Е.С. Макеевой было проведено исследование проблемы развития профессионального самосознания студентов-психологов на этапе

профессионального обучения[25]. По результатам исследования были определены следующие особенности:

- среди студентов 2-4 курсов преобладает выраженность самооценности, самопринятия, саморуководства и «зеркального Я». В меньшей степени представлены открытость, самопривязанность и самоуверенность. Совершенно не выражены внутренняя конфликтность и самообвинение. Очевидно, что у большей части студентов имеется высокий уровень самопринятия и самоуважения, обуславливающие позитивное самоотношение;

- при проведении анализа динамики самоотношения по курсам было установлено, что уровень средних показателей отличается незначительно, но более высокая выраженность средних величин по всем шкалам «МИС» была установлена на 2 курсе, наименьшая – на 4 курсе. По шкалам «самопринятие» и «самоценность» максимальные значения были определены на 2 курсе, по шкале «самообвинение» средний показатель незначительно повысился к 4 курсу.

4. Т.Л. Мироновой и Э.В. Дондуповой было проведено исследование динамики самоотношения в зависимости от курса студентов-психологов БГУ[27]. В результате исследования были обнаружены значимые различия между студентами разных курсов по шкалам самооценности, саморуководства, самопринятия, внутренней конфликтности. В частности, студенты 5 курса имеют более высокие показатели саморуководства по сравнению с 1 и 3 курсами. Очевидно, что по мере профессиональной подготовки более четко воспринимается значимость собственного «Я» в организации и интеграции личности, общении и деятельности, студенты начинают более эффективно справляться с переживаниями и эмоциями по поводу себя.

В процессе обучения у студентов растет интерес к собственному внутреннему миру, более выражено ощущается ценность своей личности (рост самооценности). Тенденции к восприятию своей личности на негативном эмоциональном фоне, к внутренней конфликтности по мере

обучения в вузе снижаются: студенты 1 курса чаще имеют внутренние конфликты, чем 3-курсники. А последние чаще, чем студенты 5 курса, проявляют отрицательные эмоции в отношении собственного «Я» (внутренняя конфликтность).

Интересна динамика по шкале «Самопринятие», в которой исследователями определены значимые различия между студентами 1 и 3 курсов, 3 и 5 курсов. При этом согласно характеру различий сделано заключение, что тенденции к позитивному восприятию собственного «Я» снижаются к 3 курсу и снова повышаются к концу обучения в вузе.

Студенты-психологи по результатам исследования отличаются активным характером рефлексии, ощущением значимости и ценности личности своей и чужой (которое по мере профессиональной подготовки растет), мало склонны к самообвинению и внутренней конфликтности, имеют, соответственно, позитивное самоотношение, тенденция к которому с каждым курсом усиливается.

Таким образом, очевидно, что динамика самоотношения студентов-психологов имеет тенденцию к росту позитивного самоотношения по мере обучения в вузе.

Выводы по главе: таким образом очевидно, что эмоциональный интеллект является сложным конструктом, основой которого является понимание, как своих собственных эмоций, так и эмоций окружающих, способность управлять ими. Наиболее краткое и емкое определение феномену дала И.Н. Андреева – это совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации.

При исследовании ЭИ студентов психологов в научно-исследовательской литературе было определено: эмоциональный интеллект представлен в виде конструкта с двойственной структурой, с одной стороны связанной с когнитивными способностями, с другой – с личностными характеристиками; межличностный эмоциональный интеллект развивается в

процессе обучения в вузе. У студентов психологов имеются определенные особенности ЭИ.

Динамике изменения самоотношения студентов-психологов посвящен ряд работ, в которых были определены следующие взаимосвязи: на уровень самоуважения влияние оказывала модель обучения; аутосимпатия имеет отрицательную динамику, а самоуничижение – положительную; определена зависимость структуры самоотношения в зависимости от возраста и т.д.

Однако в научной литературе отсутствуют работы о взаимосвязи самоотношения и ЭИ студентов психологов, что требует проведения подобного исследования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

2.1. Организация эмпирического исследования

Для проверки гипотезы исследования была сформирована выборка, включающая 60 студентов-психологов.

Исследования проводились на базе УрГПУ, в социальных сетях сети Интернет, в процессе личных бесед.

Средний возраст испытуемых составил 20,63 г. Средний курс – 3-й. По полу, возрасту и курсу обучения респонденты распределились следующим образом.

По полу – 21 мужского пола/39 женского пола = 35%/65%.

По возрасту (см. Рис.2.1).

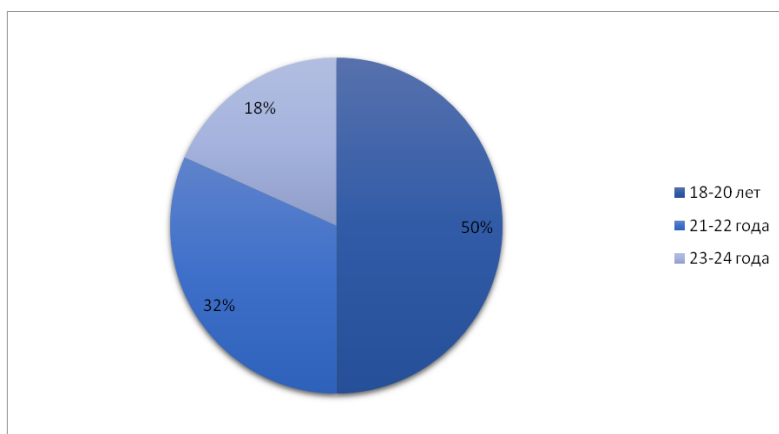


Рисунок 1.2. Структура респондентов по возрасту

Очевидно, что в исследовании преобладают студенты от 18 до 20 лет, минимальное соотношений – студенты 23-24 года. Это объясняется как более активным контактом данной возрастной группы при исследовании, так и ранним поступлением в вуз (в 17 лет) и окончанием его в 21 – 22 года.

По курсам студенты распределились равномерно 2-4 курс. Студентов первого года обучения в исследовании нет (см. Рис.2.2).

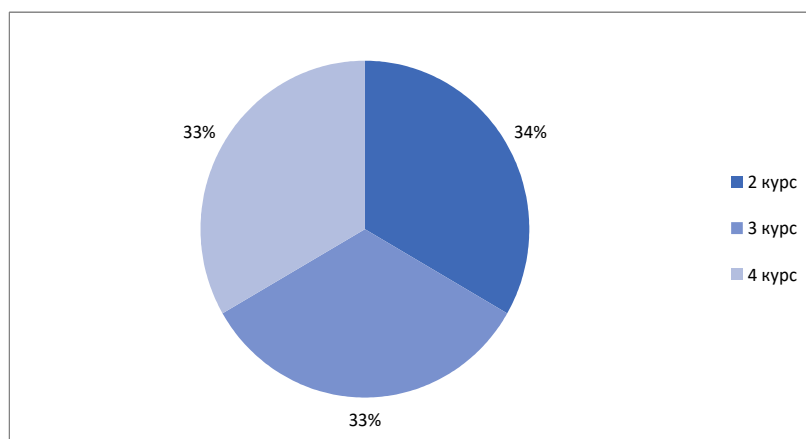


Рисунок 2.2. Распределение студентов по курсам обучения в вузе

2.2.Методы и методики, используемые в исследовании

2.2.1. Обоснование методов и методик исследования

В силу того, что конструкт эмоционального интеллекта в настоящий момент не имеет достаточно четкой степени операционализации, в данном исследовании предлагается использовать три методики, одна из которых (Тест эмоционального интеллекта Люсина) измеряет непосредственно конструкт эмоционального интеллекта, в то время как остальные две являются вспомогательными и тестируют такие важные для студентов-психологов эмоциональные конструкты как эмпатия (Опросник эмоциональной эмпатии) и алекситимия (Торонтская алекситимическая шкала).

Подобный выбор обусловлен несколькими причинами:

-во-первых, существуют данные, согласно которым студенты психологи зачастую поступают на обучение по направлению «Психология» в силу специфических когнитивных и/или эмоциональных образований их психики, обусловленных затруднительными или не удовлетворяющими их социальными условиями. В результате предполагается, что студенты психологи могут испытывать в настоящий момент неясные, но

предполагаемые затруднения в осознании своих эмоций и в детекции эмоций у окружающих людей.

Безусловно, описанная специфика социальных и мотивирующих факторов студентов-психологов распространяется не только на эмоциональную сферу, однако в данном исследовании мы сосредоточимся именно на их эмоциональной сфере;

-во-вторых, как уже упоминалось, конструкт эмоционального интеллекта в настоящий момент проработан не настолько четко, как, например, конструкт общего интеллекта. В силу этого была выбрана одна из наиболее применимых методик – методика Люсина, т.к. для нее, как минимум, имеются сведения о процедуре валидации и стандартизации.

Для исследования самоотношения была выбрана стандартная в подобных исследованиях методика - «Методика исследования самоотношения» для выявления достаточно проработанных и стандартизированных специфик конструкта «самоотношение»;

В силу того, что самоотношение и эмоциональный интеллект должны быть связаны через психику индивида, частью которой они являются и сами, было принято решение включить в диагностическую батарею методику ERQ Айзенка, как одну из самых валидных и надежных методик диагностики личностных свойств.

2.2.2. Характеристика методов и методик исследования

Таким образом, для проведения исследования использовался следующий комплекс методов и методик:

1. Методики, направленные на диагностику самоотношения.

- Методика исследования самоотношения. Данная методика направлена на выявление структуры самоотношения личности, на определение выраженности компонентов самоотношения. В ее основе находится концепция самосознания В.В. Столина (основанная на трех измерениях самоотношения: близость, уважение, симпатия). В контексте методики

самоотношение понимается как представление личности о смысле «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я», как выражение смысла «Я».

Методика применяется как в групповом, так и в индивидуальном варианте без ограничения времени. В процессе обработки методики при факторизации матриц интеркорреляций значений шкал определяются три фактора, независимых друг от друга:

- самоуважение, которое характеризует оценку собственного «Я» по отношению к социальным и нормативным критериям;
- аутосимпатия, которая отражает эмоциональное отношение к своему «Я»;
- внутренняя неустойчивость, которая связана с негативным самоотношением. Именно показатели этого фактора могут свидетельствовать о дезадаптации и потребности в помощи психолога.

2. Методики, направленные на диагностику личности.

- EPQ Айзенка. Личностный опросник EPQ является четвертым опросником Айзенка, который был опубликован в 1968 г. (опросник является результатом совместной работы с Г. и С. Айзенк). В опроснике выделяются три фактора, описывающие совокупность характерных для человека черт:

- экстраверсия (интроверсия). Этот фактор биполярен. Представляет характеристику индивидуально-психологического склада человека. В факторе крайние полюса отражают ориентацию личности или на внутренний субъективный мир (интроверсия), или на мир внешних объектов (экстраверсия);

- нейротизм (невротизм) описывает состояние-свойство, которое характеризует личность со стороны уровня самоуважения, тревожности, устойчивости, возможных вегетативных расстройств. Этот фактор тоже является биполярным и образует шкалу с двумя полюсами. Один полюс соответствует устойчивости, адаптированности и зрелости; другой – плохой адаптации, неустойчивости и нервозности. В целом наибольшая часть людей располагается где-то между полюсами;

- пересечение данных биполярных характеристик позволяет получить четкое отнесение человека к типу темперамента;

- четвертая версия включает в себя и третий фактор – психотизм, который представляет характеристику склонности к асоциальному поведению и неадекватности эмоциональных реакций. Третий фактор не является биполярным. При высоких значениях можно сделать заключение о трудностях социальной адаптации.

3.Эмоции.

- Опросник эмоциональной эмпатии предназначен для диагностики эмпатии как черты личности. Разработан М. Эпстайном и А. Мехрабианом (1972 г.), адаптирован Ю.Н. Емельяновым и Ю.М. Орловым (1986 г.).

Опросник предназначен для диагностики уровней эмпатической тенденции. Эмпатия – это механизм понимания и восприятия индивидами друг друга при общении. Феномен способствует отождествлению себя с человеком, который находится в затруднительном положении, оказанию на основе понимания действенной помощи. Определено, что у женщин уровень эмпатии выше, чем у мужчин. Также эмпатия развивается по мере стремления к самоактуализации и личностного роста.

- Тест эмоционального интеллекта Люсина определяет непосредственно эмоциональный интеллект. Тест представляет собой психодиагностическую методику, которая основана на самоотчете и предназначена для измерения эмоционального интеллекта. В его основу положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями. Иными словами, можно говорить о межличностном и внутриличностном эмоциональном интеллекте. Оба варианта предполагают актуализацию когнитивных процессов и навыков, будучи при этом связаны друг с другом. При «пересечении двух «измерений» эмоционального интеллекта образуется четыре его вида: понимание своих эмоций, понимание чужих эмоций, управление своими эмоциями, управление чужими эмоциями.

-Измерение алекситимии (психологической характеристики личности, которая заключается в отсутствии способностей к распознаванию, дифференцированию и выражению телесных ощущений и эмоциональных переживаний) – Торонтская алекситимическая шкала.

При диагностике исходят из положения, что алекситимия определяется рядом когнитивно-аффективных особенностей:

- снижением способности к символизации (бедность проявления воображения и фантазии);
- трудностью в идентификации и описании своих чувств;
- фокусированием в основном на внешних событиях;
- трудностью в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями. В норме значение теста не должно превышать 62 балла.

2.3.Описание результатов исследования

1.Результаты исследования самоотношения (МИС) (см. Табл.2.1).

Исследование самоотношения

Таблица 2.1

	Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	мин	макс	размах	асимметрия	эксцесс
открытость	5.283	2.059	5	2	9	7	0.139	-1.206
самоуверенность	5.75	2.144	6	2	10	8	0.148	-0.855
Зеркальное Я	5.467	2.251	5	1	10	9	-0.027	-1.028
самоценность	5.5	2.318	5.5	1	10	9	0.052	-1.19
самопринятие	4.983	2.34	5	1	10	9	0.262	-0.778
конфликтность	5.433	2.227	6	1	10	9	-0.253	-0.905
самообвинение	6.117	2.484	6	2	10	8	-0.183	-1.024
саморуководство	5.2	2.081	5	1	9	8	0.204	-0.879
самопривязанность	4.683	1.918	4.5	1	9	8	0.262	-0.481

В результате исследования были получены следующие данные.

Переменная «открытость» («внутренняя честность») находится в среднем в пределах нормальных значений (3-7).

Однако имеется ряд студентов, у которых значение переменной намного ниже нормы, что свидетельствует о повышенной критичности и рефлексивности, глубокой осознанности своего «Я». Такие студенты отличаются способностью не скрывать не только от других, но и от самого себя любую неприятную информацию, даже если она чрезвычайно значима для них. Также у ряда студентов показатели открытости превышают норму на два пункта, что свидетельствует, напротив, о неспособности или нежелании не только выдавать, но и осознавать значимую для себя и о себе информацию. Такие студенты отличаются закрытостью.

Однако психолог согласно особенностям профессии должен обладать открытостью, т.к. в условиях открытости психологической системы коммуникативный мир отличается расширением связей с окружающим миром, расширением круга связей, повышенными возможностями транскомуникационного потенциала. Закрытость может, со своей стороны, спровоцировать противоречия между социальной средой и психологом, что может способствовать снижению эффективности деятельности.

Для коррекции открытости наиболее часто применяется групповая форма работы, например, в виде организации групп взаимопомощи. Подобная форма способствует увеличению уровня интернальности, уменьшению психической ригидности, трансформации транскомуникативных состояний. Человек «открывается» новому, что дает возможность изменить систему отношений к субъективной реальности и сконструировать эффективные поведенческие паттерны.

Переменная «самоуверенность» находится также в пределах средних значений. Такие значения характерны для тех, кто в обычных ситуациях сохраняет уверенность в своем успехе и самом себе. Но в трудных и критических ситуациях такие люди теряют уверенность, у них начинает нарастать беспокойство и тревога.

Однако ряд студентов имеют низкие показатели, что свидетельствует о неудовлетворенности своими возможностями и самим собой. Такие студенты постоянно сомневаются в своей способности вызывать уважение. У ряда студентов показатели существенно превышают нормальные значения, что свидетельствует о значимо повышенных самоуверенности и самомнении, о полном отсутствии внутренней напряженности.

По шкале «саморуководство» средний показатель также находится в пределах средних («нормальных») значений. Такие студенты отличаются отношением к своему «Я» в зависимости от выраженности адаптации к определенной ситуации. Такие люди проявляют выраженную способность к самоконтролю в привычных для себя условиях. Однако в новых обстоятельствах или при изменении внешней среды склонность к подчинению внешним условиям усиливается.

В выборке отмечается наличие студентов с минимальными значениями саморуководства (8,3%). Таких студентов отличает ведомость внешними событиями и обстоятельствами. Их «Я» подвластно обстоятельствам, присутствует плохая саморегуляция и неспособность противостоять судьбе, отсутствие поиска причин результатов и причин поступков в себе.

Студентов с повышенными показателями саморуководства отличает мнение, что основным источником развития своей личности являются они сами. У таких студентов присутствует отчетливое переживание собственного «Я» в форму внутреннего стража, который организует и интегрирует жизнедеятельность и личность, обоснованность и последовательность внутренних целей и побуждений.

Подобная ситуация и с «Зеркальным «Я» - среднее значение в пределах нормы. Но крайние показатели выражены в большей степени, чем в предыдущих шкалах (1 и 10). Высокие показатели отраженного самоотношения свидетельствуют о наличии у студентов представлений, что их личность и деятельность способны вызывать симпатию, одобрение, уважение и понимание со стороны других людей. Такие студенты

воспринимают себя принятыми другими людьми. Результаты с крайне низкими показателями присутствуют у студентов, которые считают, что их личность и деятельность вызывает негативное отношение со стороны других людей. Такие студенты не ожидают уважения и поддержки от окружающих.

Средние значения определяют избирательность восприятия студентом отношения к себе окружающих. С этой точки зрения окружающие могут относиться к ним хорошо только в связи с определенными поступками и качествами, в то время как иные качества и поступки могут вызвать неприятие.

По шкале самооценки основные значения концентрируются вокруг средних величин, что отражает избирательное отношение студентов к самому себе. Высокие значения (макс.10) свидетельствуют о заинтересованности в собственном «Я», об ощущении ценности самого себя, своей личности, о любви к самому себе. Такие люди предполагают ценность собственного «Я» и для других. Эти студенты высоко ценят свою неповторимость и индивидуальность, свой внутренний мир. Студенты с низкими показателями отличаются переоценкой своего духовного «Я». Они постоянно сомневаются в ценности своей личности, отличаются потерей интереса к внутреннему миру, отстраненностью на грани безразличия и т.д. Такие люди глубоко сомневаются в уникальности своей личности.

Средние (наиболее выраженные в выборке) показатели по шкале «самопринятие» свидетельствуют о вариативности принятия себя в зависимости от ситуации и внешней среды. Крайне низкий уровень показателей у нескольких студентов говорит об отсутствии дружеского отношения к себе, отсутствии согласия с самим собой. Такие студенты никак не могут принять себя такими, какие они есть. Им все время кажется, что необходимо что-либо изменить в себе. И таким «изменениям» нет конца. Это является симптомом внутренней дезадаптации. Студенты с максимальной выраженностью показателей, напротив, принимают всегда себя такими, какие

они есть. Они отличаются дружеским отношением к себе, полностью в согласии с самим собой и т.д.

По шкале «самопривязанность» показатели группируются вокруг средних значений, характеризуя большинство студентов, как личностей, способных гибко реагировать на необходимость изменения себя. Крайне высокие показатели шкалы, характерные для некоторых студентов, свидетельствуют о нежелании меняться, т.к. имеется представление об общем положительном отношении к себе. Такие студенты отличаются ригидностью «Я»-концепции, привязанностью к несоответствующему реальности «Я»-образу. Опасность такой установки личности заключается в том, что со временем установка становится защитным механизмом самосознания.

Крайне низкие значения другой подгруппы в выборке свидетельствует о наличии студентов с выраженной неудовлетворенностью собой, о постоянных тенденциях соответствовать какому-либо идеалу.

Показатели шкалы внутренней конфликтности выражены на среднем уровне, что свидетельствует о зависимости отношения к себе от степени адаптированности в среде и ситуации. Наличие высоких значений выраженности в выборке (10) свидетельствует о студентах психологах, которые испытывают постоянные (или очень частые) внутренние конфликты, несогласие с самим собой. У таких студентов присутствуют тревожно-депрессивные состояния, которые сопровождаются чувством вины. Неадекватно заниженная самооценка заставляет студентов сомневаться в своих способностях. Рефлексия и чрезмерное самокопание формируют постоянный негативный фон конфликтной аутокоммуникации, которая усугубляет негативные эмоции, не принося индивиду облегчения.

Умеренное повышение (8-9) свидетельствует о наличии студентов психологов с повышенной саморефлексией, адекватном образе «Я». У них практически отсутствует вытеснение. Наличие студентов с низкими значениями (6,7%) говорит о закрытости, самодовольстве, отрицании проблем.

Высокие значения по шкале «самообвинение» (5%) говорят о наличии студентов, которые прежде всего видят в себе недостатки, которые готовы все свои неудачи поставить себе в вину. Наличие преобладания средних значений в пределах нормы свидетельствует, что большинство студентов психологов обвинения себя сочетают с гневом и на окружающих. Низкие значения (3,3%) говорят о том, что часть студентов отрицает свою вину в любой конфликтной ситуации.

В выборке присутствует часть студентов (3 студента - 5% от выборки) - с высокими показателями по двум последним шкалам и пониженными значениями по некоторым или всем предыдущим шкалам. Это является признаком внутренней дезадаптации и наличия кризисной ситуации, при которых необходимо принимать психокоррекционные меры.

Очевидно, что основные показатели в выборке находятся в пределах нормы. Адекватное самоотношение позволяет студентам психологам приобретать и развивать навыки личностного общения, уверенности в будущем. Студенты воспринимают себя в соответствии с теми ценностями и характеристиками, которые не только приписывают им другие, но и которые они сами формируют по отношению к себе. Большинство студентов отличаются гибкостью в отношении восприятия самого себя и необходимости изменения самого себя, что позволяет хорошо адаптироваться в окружающей среде.

2. Результаты теста EPQ Айзенка.

Большинство студентов психологов по шкале «экстраверсия\интроверсия» имеют значения в пределах 7-15 баллов, что является средним уровнем и отражает неопределенность, амбивалентность.

Значений более 16 не определено ни у одного из студентов, однако у 4 человек значение показателя находится на верхней границе среднего уровня (6,7%), что свидетельствует о выраженной экстраверсии.

Таблица 2.2

Результаты исследования студентов-психологов по методике EPQ

Айзенка (личностный опросник Айзенка)

	Среднее	Станд отклон	медиана	мин	макс	размах	асимметрия	эксцесс
экстраверсия	10.22	2.491	10	6	16	10	0.669	0.024
нейротизм	11.85	1.921	12	8	16	8	0.012	-0.471
психотизм	3.5	1.6	4	0	6	6	-0.464	-0.721
Шкала лжи	4.167	1.638	4	1	8	7	0.328	-0.825

Такие студенты характеризуются обращенностью вовне, выраженной общительностью, имеют очень широкий круг знакомств. Им совершенно необходимо наличие контактов с другими людьми. Экстраверты поступают под влиянием момента, они беззаботны, веселы, добродушны, оптимистичны и одновременно вспыльчивы. Они склонны к риску и слабо контролируют эмоции и чувства. Негативной стороной этих студентов является тенденция к агрессивности. Однако на них всегда можно положиться, и они отличаются деятельностью.

1 студент отличается очень низким значением показателя (1,7%) и 7 студентов показателем на нижней границе нормы (11,7%), что характеризует их как интровертов. Эти студенты психологи отличаются спокойствием, застенчивостью, обращенностью «внутри себя», привержены самоанализу. Студенты отдалены от окружающих за исключением близких друзей. Все действия планируются заранее, склонны к порядку во всем. Этим студентов трудно вывести из себя, т.к. они прекрасно контролируют свои чувства. Они отличаются высокой нравственностью и склонны к пессимизму.

Показатели нейротизма также расположены в пределах средних значений (11-12), что характеризует средний уровень эмоциональной устойчивости. Показательней ниже среднего значения в выборке не

определено, что свидетельствует об отсутствии выраженной эмоциональной устойчивости студентов психологов.

4 студента имеют значения по крайней нижней границе среднего уровня (6,7%). Этим студентов отличает хорошая адаптация к внешней среде и ситуации, организованность поведения, целенаправленность на решение ситуации даже в стрессовой ситуации. Их характеризует отсутствие выраженной напряженности, беспокойства, общительность. Они становятся лидерами любого коллектива или компании.

5 студентов отличаются показателями по верхней границе среднего уровня значений, что свидетельствует о преобладании нейротизма (8,3%). Их отличает плохая адаптация, особенно в стрессовых и кризисных ситуациях. Эти молодые люди импульсивны, эмоциональны, отличаются неровностью социальных контактов. Основным их признаком можно считать неадекватность ответной реакции на уровень раздражителя. У этих лиц при развитии хронических или частых острых стрессовых ситуаций возможно развитие неврозов.

При рассмотрении выборки по шкале координат нейротизма и экстраверсии показали, что основным типом личности студентов-психологов является флегматический тип (см. Рис.2.3).

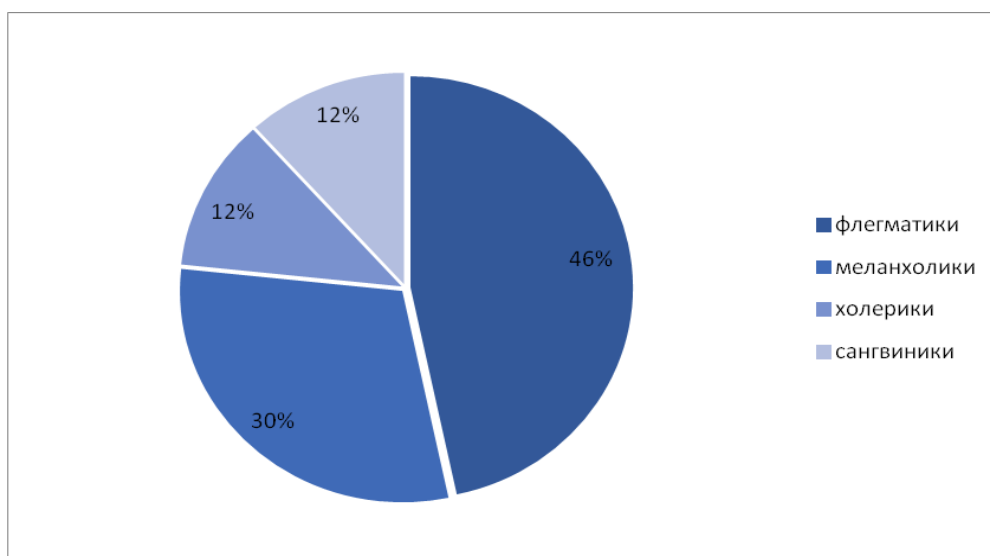


Рисунок 2.3. Типы нервной системы студентов психологов

По показателю психотизма большинство значений лежит в границе до 5 баллов, что означает отсутствие психотизма. У 4 студентов показатель соответствует 6 баллам, т.е. имеется склонность к эмоциональной неадекватности (6,7%). Эти студенты отличаются слабо развитой контактностью, высоким уровнем конфликтности, равнодушием к окружающим, определенным эгоцентризмом и эгоистичностью. Безусловно, что в процессе обучения в вузе им необходимо преодолевать такие черты, т.к. специальность психолога требует соответствия определенным характеристиками личности, в число которых эгоизм, равнодушие и т.д. не входят.

3. Результаты опросника эмоциональной эмпатии

Таблица 2.3

Результаты опросника эмоциональной эмпатии

	среднее	Стандартное отклонение	медиана	мин	макс	размах	асимметрия	эксцесс
Уровень эмпатии	22.52	4.184	23	13	32	19	-0.036	-0.425

Большинство значений находится в пределах среднего уровня (17-25 для юношей и 23-29 для девушек). Такие значения говорят о том, что эти люди способны хорошо понимать чувства окружающих, сопереживать, но в некоторых ситуациях должны проявить усилия, чтобы понять переживания других людей.

Низкий уровень эмпатии в выборке отсутствует.

5 юношей и 2 девушки имеют высокий уровень эмпатии (11,7%). Эти студенты могут хорошо налаживать контакты с окружающими людьми, создавать доверительный фон душевной беседы, создают в процессе общения атмосферу открытости. Такой канал общения располагает к принятию комфортных способов поведения. Такие студенты (в будущем

психологи) отличаются умением чувствовать окружающих, предвидят их эмоциональное состояние. В случае положения лидера они положительно влияют на коллектив, быстро ориентируются в разных ситуациях и находят со всеми в коллективе общий язык. Безусловно, что все студенты психологи должны стремиться к развитию у себя эмпатических способностей, что существенно облегчит будущую профессиональную деятельность и повысит эффективность психокоррекционной и психодиагностической работы.

4. Результаты теста эмоционального интеллекта Люсина (см. табл.2.4).

Таблица 2.4

Результаты теста эмоционального интеллекта Люсина

	среднее	Стандартное отклонение	Медиана	мин	макс	размах	асимметрия	эксцесс
Понимание чужих эмоций	25.45	6.888	26.5	10	36	26	-0.036	-0.425
Управление чужими эмоциями	19.77	4.323	19	12	29	17	-0.446	-0.872
Понимание своих эмоций	20.07	4.23	20	12	27	15	0.056	-0.979
Управление своими эмоциями	14.78	2.805	15	9	20	11	-0.058	-0.771
Контроль экспрессии	17.22	4.773	17	9	28	19	-0.072	-0.909
МЭИ	6.25	1.601	6	4	9	5	0.182	-0.659
ВЭИ	5.167	1.906	5	2	8	6	0.181	-1.16
ПЭ	7.25	1.503	7.5	4	9	5	-0.003	-1.104
УЭ	5.733	2.057	6	3	9	6	-0.598	-0.514

При рассмотрении показателей, очевидно, что в среднем большинство студентов отличаются следующими характеристиками эмоционального интеллекта:

- межличностный эмоциональный интеллект находится в районе средних значений. Очень низкое и низкое значение отмечено у 8,3% респондентов. Высокое значение – у 5% испытуемых.

Высокий уровень у 3 студентов (5%) показывает, что они хорошо способны понимать эмоциональное состояние других людей, умеют управлять эмоциональными процессами других людей. Также у этих студентов хорошо развиты коммуникативно-эмпатические способности. Поэтому понимание чужих эмоций легко осуществляется посредством «считывания» тембра голоса, жестов и мимики. Из таких студентов могут получиться прекрасные профайлеры. Эти испытуемые отличаются способностью не только устанавливать эмоциональный контакт, но и оказывать влияние на чужие эмоции, снижать интенсивность негативных эмоций, управлять или (и) манипулировать коммуникативной ситуацией.

Студенты с низким уровнем эмоционального межличностного интеллекта показывают «обратные» результаты: слабый уровень развития эмпато-коммуникативных способностей, непонимание чужого эмоционального состояния, отсутствие способности воздействия на чужие эмоции, неумение снимать негативные эмоциональные проявления общения и т.д.

У студентов со средним уровнем развития выраженность данных способностей находится «посередине», в зависимости от ситуации, личностного состояния, внешней среды и других факторов. Студентам психологам необходимо развивать межличностный эмоциональный интеллект, т.к. его низкий уровень сказывается на качестве межличностных отношений, которые не только являются процессом социализации, но и существенно влияют на эффективность данной профессиональной деятельности;

- внутриличностный эмоциональный интеллект находится также в пределах средних значений. Высокий уровень присутствует только у двух студентов (3,3%). Низкий уровень не отмечен ни у одного из студентов.

Очевидно, что способность понимать собственные эмоциональные процессы и управлять ими у студентов развита на среднем уровне. Высокий уровень свидетельствует о хорошо развитой подобной способности. Необходимо отметить, что у всех студентов развита способность держать нежелательные эмоциональные проявления под контролем, поддерживать и вызывать эмоции, которые уместны в той или иной ситуации.

Понимание эмоций и управление эмоциями находятся практически во всей выборке в пределах средних значений.

Очевидно, что общий эмоциональный интеллект развит у студентов психологов на среднем уровне, что свидетельствует о развитии социально-психологической адаптивности и эмпато-коммуникативных способностей.

4. Результаты Торонтской алекситимической шкалы.

При анализе результатов очевидно, что 16 человек имеют уровень баллов более 62. Выше и равными 74 уровня баллов не отмечено ни у кого из испытуемых.

Из этого можно сделать заключение, что алекситимии у студентов психологов нет. Однако промежуточные степени способности к распознаванию, дифференцированию и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений имеют 16 студентов (26,7%).

При рассмотрении корреляции исследованных переменных и шкал результаты получились довольно интересные (см. Рис. 2.4).

Корреляция в пределах 0,7 определена только для двух переменных – алекситимии и уровня эмпатии, что на первый взгляд выглядит странно. Несмотря на большинство работ, указывающих на отрицательную корреляцию и уровня эмпатии, в научно-исследовательских публикациях имеются и прямо противоположные результаты. В частности, М.А. Москачева отмечает, что в своих исследованиях определила положительную корреляцию эмпатии и алекситимии[28].

Однако автор отмечает, что это обусловлено взаимосвязью алекситимии и разных форм эмоциональной эмпатии, в частности, эмоционального

заражения и сверхвыраженной эмоциональной чувствительности. Корреляция трудностей осознания чувств и различения с телесными ощущениями положительно коррелирует с общим показателем эмпатии, что можно объяснить спецификой соотношения форм эмоциональной эмпатии у студентов с алекситимией – эмпатийная способность этих студентов представлена дефицитом высших форм эмпатии и склонностью к примитивному эмоциональному заражению переживаниями других людей.

Причем параметр «бедность фантазии» взаимосвязан с готовностью активно включаться в проблемы других, что позволяет компенсировать бедность своей внутренней жизни за счет участия в проблемах других людей.

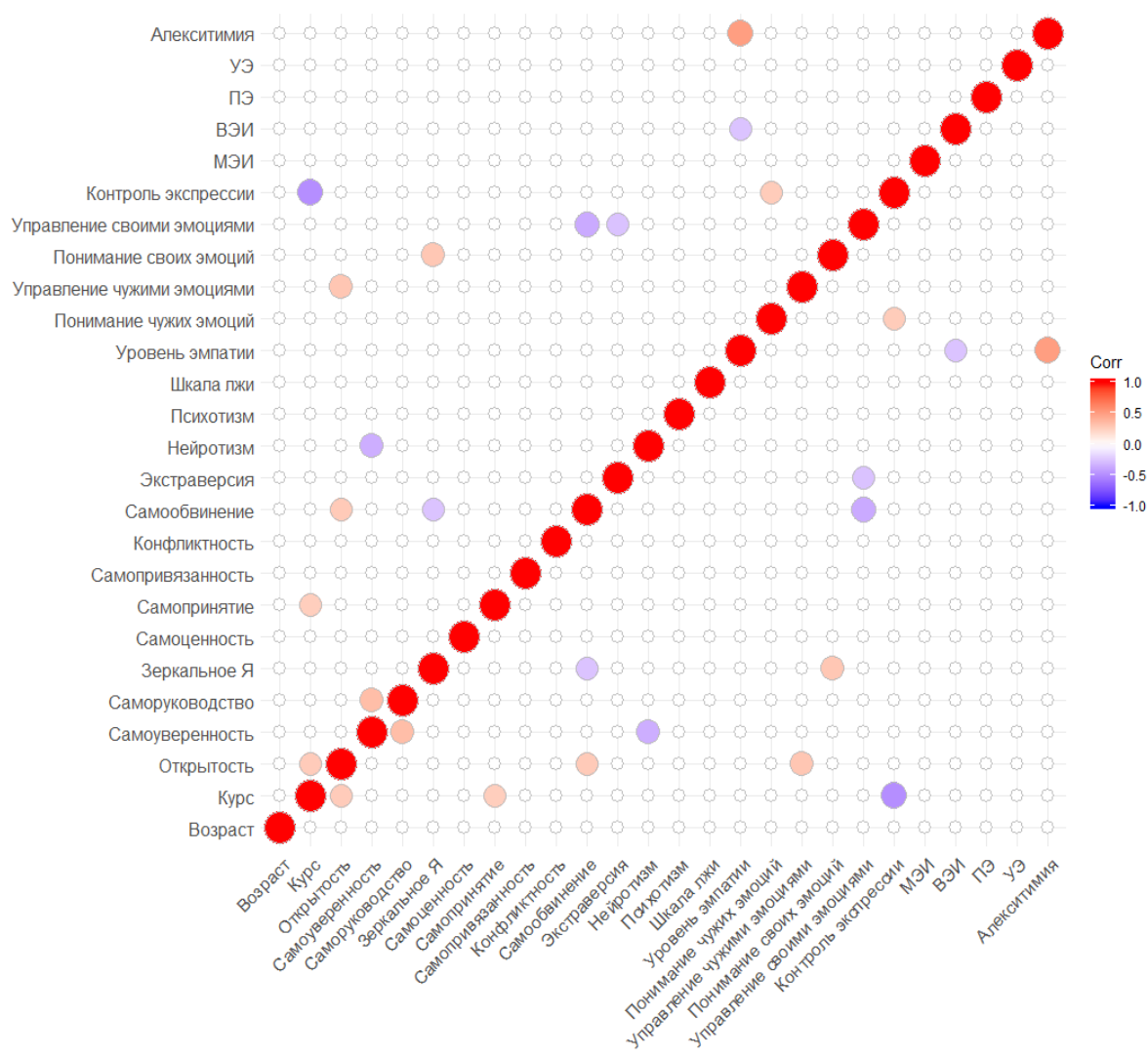


Рисунок 2.4. Корреляция исследованных переменных

Также отмечается слабая положительная корреляция между следующими переменными:

- управление чужими эмоциями и открытость. В этом случае повышение возможностей транскомуникационного потенциала, расширение связей с окружающим миром приводит к развитию управления чужими эмоциями за счет увеличения количества контактов и развития умений и навыков;

- понимание эмоций и зеркальное «Я». В этом случае понимание эмоций способствует формированию особенного поведения индивида, за счет чего отношение окружающих меняется в положительную сторону, формируя, в свою очередь, у студентов представлений, что их личность и деятельность способны вызывать симпатию, одобрение, уважение и понимание со стороны других людей. Студенты с каждым разом чувствуют себя все в большей степени принятыми и одобряемыми другими людьми. Это по принципу обратной связи помогает им все больше понимать эмоции свои и чужие, что не препятствует развитию положительных представлений о себе даже в случае негативных социальных контактов, т.к. и в этом случае студент понимает эмоции противоположной стороны и не формирует у себя негативного мнения;

- контроль экспрессии и понимание чужих эмоций. В этом случае способность понимать эмоциональное состояние других людей по их проявлениям эмоций, чуткость к их внутреннему состоянию способствуют развитию контроля внешних проявлений собственных эмоций;

- самообвинение и открытость. В этом случае, вероятно, что неспособность или нежелание осознавать и выдавать значимую лично для себя информацию способствует росту обвинения самого себя в этом, т.к. студент осознает асоциальность подобных действий;

- самопринятие и курс обучения - с каждым курсом студенты все более принимают себя такими, какие они есть, все больше довольны собой и т.д.;

-саморуководство и самоуверенность. При подобной корреляции развитие уверенности в успехе и самом себе позволяет одновременно развивать и собственный «внутренний стержень», который будет организовывать деятельность личности, последовательность побуждений и целей и т.д.;

- открытость и курс обучения. С повышением курса обучения у студентов психологов возрастает рефлексивность и критичность к самому себе.

Очевидно, что подобные положительные корреляции способствуют развитию позитивной личности. Однако следует отметить, что взаимосвязь переменных самоотношения и эмоционального интеллекта достаточно слабо выражена. ЭИ влияет положительно на открытость, зеркальное «Я». С другими переменными самоотношения взаимосвязи ЭИ определить не удалось.

Отрицательная корреляция среднего уровня отмечается у следующих переменных:

- курс обучения и контроль экспрессии. Данная отрицательная корреляция достаточно интересна, т.к. показывает, что с повышением курса обучения студенты психологи все меньше контролируют внешние проявления своих эмоций. С одной стороны, это может быть связано с тем, что студенты начинают осознавать, что проявление положительных эмоций не наносит вреда или негатива окружающим. Однако необходимо контролировать и негативные эмоции. Данная корреляция требует отдельного исследования;

- управление своими эмоциями и самообвинение. По мере развития умения управлять своими эмоциями студенты все реже ставят себе в вину свои недостатки, все реже испытывают чувство вины. У подобной корреляции, помимо положительного значения, может быть и негативное

воздействие, т.к. студенты могут все реже видеть свои недостатки, что скажется негативно на развитии полноценной личности;

- нейротизм и самоуверенность. В этом случае при развитии уверенности в себе и своих силах у студентов все больше развивается адаптация к внешней среде и ситуации, организованность поведения, целенаправленность на решение ситуации даже в стрессе. Снижается беспокойство и напряженность, повышается общительность и т.д.;

- самообвинение и управление своими эмоциями, По мере роста обвинения самого себя у студентов все хуже получается управлять своими эмоциями, они все чаще испытывают негативные эмоции, и все реже могут их сдерживать.

Слабая отрицательная корреляция определена для следующих переменных:

- ВЭИ и уровень эмпатии. Данная отрицательная корреляция означает, что развитие способности понимать и управлять своими эмоциями приводит к снижению уровня эмпатии. Возможно, это происходит по принципу «замещения» одной способности другой. Т.е., чем больше студент понимает свои эмоции, тем меньше он хочет или (и) может понимать чужие эмоции (понимать эмоциональное состояние других при непосредственном контакте). Данная корреляция также требует дополнительного отдельного исследования для определения причин подобного феномена;

- управление своими эмоциями и экстраверсия. Подобная корреляция означает, что при развитии способности управлять своими эмоциями все меньше проявляется обращенность внутрь, все больше расширяется круг контактов, развивается общительность, студент меняет социальное окружение с ближнего круга друзей на расширенный круг знакомых и т.д.;

- самообвинение и зеркальное «Я». Данная корреляция показывает, что по мере развития обвинения себя «во всем и всегда», по мере развития постоянного чувства вины, у студента все меньше представлений, что его

личность может вызывать симпатию и одобрение. Подобная корреляция очень опасна, т.к. может спровоцировать развитие комплексов и неврозов.

Таким образом, отрицательная корреляция самооотношения и эмоционального интеллекта у студентов психологов проявляется только в отношении самообвинения и управления своими эмоциями.

Очевидно, что взаимосвязь ЭИ и самооотношения у студентов психологов можно представить в виде схемы (см. рис.2.5). Развитие эмоционального интеллекта положительно влияет на самооотношение студентов психологов.

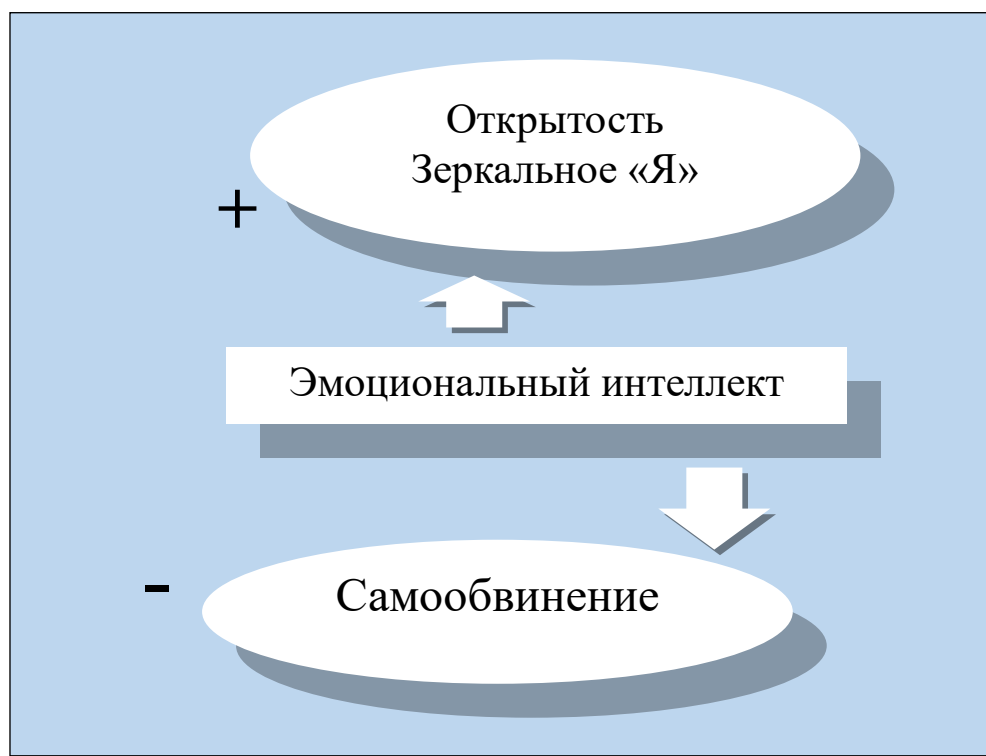


Рисунок 2.5. Модель взаимосвязи эмоционального интеллекта и самооотношения у студентов психологов

Иными словами, с точки зрения субъектно-деятельностного подхода субъектность студентов-психологов в построении своего самооотношения носит «воспроизводящий характер», который обусловлен особенностями профессиональной деятельности психолога, особенностями образовательной деятельности в вузе с включением практических занятий. Осваивая

психологию, применяя не только к окружающим, но и к самому себе полученные знания и навыки на индивидуальном уровне, студенты «воспроизводят» свои личностные характеристики, которые определяются первоначальными личностными особенностями, окружающей средой и особенностями профессии, но в среднем имеют положительную направленность развития личности.

Учитывая, что алекситимия в разной степени выраженности совершенно неприемлема для студентов психологов, было проведено исследование факторов, которые могут влиять на ее развитие (см. Табл. 2.6).

Таблица 2.6

Дисперсионный анализ

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
Пол	1	465.4	465.4	3.706	0.05929
Курс	1	42.43	42.43	0.338	0.5633
Пол:Курс	1	623.6	623.6	4.966	0.02988
Residuals	56	7031	125.6	NA	NA

При рассмотрении результатов очевидно, что студенты значимо отличаются по алекситимии только при различных взаимодействиях факторов пола и курса, следовательно для выявления факторов влияния требуется проведения другого исследования.

Таким образом, при исследовании взаимосвязи самоотношения и ЭИ определено, что взаимосвязь прямая положительная достоверная. При развитии умения понимать свои эмоции у студентов развивается открытость, самоуверенность и зеркальное «Я».

Выводы по главе: для проверки гипотезы исследования была сформирована выборка, включающая 60 студентов-психологов. Исследования проводились на базе УрГПУ, в социальных сетях сети Интернет, в процессе личных бесед. При исследовании самооотношения основные показатели в выборке находятся в пределах нормы. По показателям экстраверсии/интроверсии большинство студентов имеют значения в пределах среднего уровня, что отражает неопределенность, амбивалетность. Выраженный нейротизм и психотизм не определен ни у одного студента. Большинство студентов отличаются развитыми эмпатическими способностями. Общий эмоциональный интеллект развит у студентов психологов на среднем уровне, что свидетельствует о развитии социально-психологической адаптивности и эмпато-коммуникативных способностей. Алекситимии у студентов психологов нет.

Корреляция в пределах 0,7 определена только для двух переменных – алекситимии и уровня эмпатии, что у студентов при развитии способности понимать чужие эмоции, снижается способность выражать собственные эмоции. Взаимосвязь переменных самооотношения и эмоционального интеллекта определена. ЭИ влияет положительно на открытость, зеркальное «Я». С другими переменными самооотношения взаимосвязи ЭИ определить не удалось. Отрицательная корреляция самооотношения и эмоционального интеллекта у студентов психологов проявляется только в отношении самообвинения и управления своими эмоциями. Сформирована схема взаимосвязи ЭИ и самооотношения студентов психологов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования гипотеза подтверждена, цель достигнута. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Очевидно, что эмоциональный интеллект является сложным конструктом, основой которого является понимание, как своих собственных эмоций, так и эмоций окружающих, способность управлять ими. Наиболее краткое и емкое определение феномену дала И.Н. Андреева – это отдельная группа базовых способностей, включенных в понимание собственной эмоциональной сферы и эмоциональной сферы окружающих или совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации. Последующее исследование феномена должно способствовать детальному рассмотрению и четкому пониманию научно-практических проблем: развитие творческих способностей, социализация личности, повышение уровня жизни индивида, повышение стрессоустойчивости и др.

При исследовании ЭИ студентов психологов в научно-исследовательской литературе было определено: эмоциональный интеллект представлен в виде конструкта с двойственной структурой, с одной стороны связанной с когнитивными способностями, с другой – с личностными характеристиками; межличностный эмоциональный интеллект развивается в процессе обучения в вузе. Однако имеется снижение контроля над собственным эмоциональным состоянием в процессе обучения. Связь между феноменом и рефлексивностью отсутствует; у студентов-психологов в максимальной степени выражены: эмоциональное оценивание, способности к пониманию взаимоперехода эмоционального состояния и механизмов данного процесса, способность различать смешанные эмоции. В минимальной степени выражена способность к регулированию своих и чужих эмоций; у студентов-психологов общий уровень эмоционального интеллекта выше, чем у студентов других специальностей, что связывается исследователем со спецификой учебной и профессиональной деятельности;

необходимость интегративного подхода в исследованиях познавательной и эмоциональной сферы студентов-психологов позволяет выделить феномен в виде ведущего качества, которое способно обеспечить успешность учебной деятельности.

Самоотношение в наиболее емкой форме было определено как форма единства динамических и содержательных аспектов личности, как мера осознания, как качество эмоционально-ценностного принятия себя в виде ответственного и инициативного начала социальной ответственности. Самоотношение служит, с одной стороны, средством защиты самоидентичности, с другой – выражает смысл «Я» посредством эмоциональных переживаний и систему оценок.

Динамике изменения самоотношения студентов-психологов посвящен ряд работ, в которых были определены следующие взаимосвязи: на уровень самоуважения влияла модель обучения, сформировавшаяся в рамках вуза; аутосимпатия на всех факультетах (включая психологическое направление) имеет отрицательную динамику, а самоуничижение – положительную; в процессе обучения уровни самоуверенности, открытости, мнение студентов о том, что их характер, деятельность и личность могут вызывать уважение у других, на первых этапах снижаются, а далее значительно возрастают; определена зависимость структуры самоотношения в зависимости от возраста и т.д.

Однако в научной литературе отсутствуют работы о взаимосвязи самоотношения и ЭИ студентов психологов, что требует проведения подобного исследования.

Для определения данной взаимосвязи проведено исследование - была сформирована выборка, включающая 60 студентов-психологов. Исследования проводились на базе УрГПУ, в социальных сетях сети Интернет, в процессе личных бесед.

При исследовании самоотношения основные показатели в выборке находятся в пределах нормы. Адекватное самоотношение позволяет

студентам психологам приобретать и развивать навыки личностного общения, уверенности в будущем. Студенты воспринимают себя в соответствии с теми ценностями и характеристиками, которые не только приписывают им другие, но и которые они сами формируют по отношению к себе. Большинство студентов отличаются гибкостью в отношении восприятия самого себя и необходимости изменения самого себя, что позволяет хорошо адаптироваться в окружающей среде.

По показателям экстраверсии/интроверсии большинство студентов имеют значения в пределах среднего уровня, что отражает неопределенность, амбивалентность. Выраженный нейротизм и психотизм не определен ни у одного студента. Большинство студентов отличаются развитыми эмпатическими способностями. Эти студенты могут хорошо налаживать контакты с окружающими людьми, создавать доверительный фон задушевной беседы, создают в процессе общения атмосферу открытости. Такой канал общения располагает к принятию комфортных способов поведения. Такие студенты (в будущем психологи) отличаются умением чувствовать окружающих, предвидят их эмоциональное состояние.

Общий эмоциональный интеллект развит у студентов психологов на среднем уровне, что свидетельствует о развитии социально-психологической адаптивности и эмпато-коммуникативных способностей. МЭИ и ВЭИ находятся в пределах средних значений. Понимание эмоций и управление эмоциями находятся практически во всей выборке в пределах средних значений, что говорит о том, что студенты способны дифференцировать эмоции и управлять ими на среднем уровне, необходимом, для нормального межличностного общения.

Алекситимии у студентов психологов нет. Однако промежуточные степени способности к распознаванию, дифференцированию и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений имеют 26,7% студентов, что говорит о том, что у четверти испытуемых развивается состояние, опасно близкое к алекситимическому. Вероятно, это можно профилактически

предупредить посредством различных открытых занятий и просветительской работы во время учебы.

Корреляция в пределах 0,7 определена только для двух переменных – алекситимии и уровня эмпатии, это значит, что у студентов при развитии способности понимать чужие эмоции, снижается способность выражать собственные эмоции. Отмечается слабая положительная корреляция между следующими переменными: управление чужими эмоциями и открытость, понимание эмоций и зеркальное «Я», контроль экспрессии и понимание чужих эмоций, самообвинение и открытость, самопринятие и курс обучения, саморуководство и самоуверенность, открытость и курс обучения. Очевидно, что подобные положительные корреляции способствуют развитию позитивной личности. Следует отметить, что взаимосвязь переменных самоотношения и эмоционального интеллекта существует. ЭИ влияет положительно на открытость, зеркальное «Я», что лишний раз подтверждает мнение о том, что высокий эмоциональный интеллект позволяет человеку не только положительно оценивать себя в глазах других, но и дает возможность открываться им, не выстраивая барьеров. С другими переменными самоотношения взаимосвязи ЭИ определить не удалось.

Отрицательная корреляция среднего уровня отмечается у следующих переменных: курс обучения и контроль экспрессии, управление своими эмоциями и самообвинение, нейротизм и самоуверенность. Слабая отрицательная корреляция определена для следующих переменных: ВЭИ и уровень эмпатии, управление своими эмоциями и экстраверсия, самообвинение и зеркальное «Я». Таким образом, отрицательная корреляция самоотношения и эмоционального интеллекта у студентов психологов проявляется только в отношении самообвинения и управления своими эмоциями. Это говорит о том, что при повышении способности управлять собственными эмоциями студенты меньше критикуют себя и адекватно несут ответственность, без излишнего чувства вины. Сформирована схема взаимосвязи ЭИ и самоотношения студентов психологов.

Таким образом, при исследовании взаимосвязи самоотношения и ЭИ определено, что взаимосвязь прямая положительная достоверная. При развитии умения понимать свои эмоции у студентов развивается открытость, самоуверенность и зеркальное «Я».

Очевидно, что с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, субъектность студентов-психологов в построении своего самоотношения носит «воспроизводящий характер», который обусловлен особенностями профессиональной деятельности психолога, особенностями образовательной деятельности в вузе с включением практических занятий. В процессе обучения студенты «воспроизводят» свои личностные характеристики, которые определяются первоначальными личностными особенностями, окружающей средой и особенностями профессии, но в среднем имеют положительную направленность развития личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости // тез. докл. II междунар. конгр., Минск, 14 – 16 мая 2008 г.: в 2 т.; отв. ред. Р.С. Пионова—Минск: МГЛУ, 2008. – Т. 2. – С. 115 – 116.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Анохин П.К. II Проблемы высшей нервной деятельности. - М.: Изд-во АМН СССР, 1949. – 249 с.
4. Бабкунова О.Н. Психологическая характеристика "образа Я" и самоотношения личности (на примере студентов психологического факультета)//Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. - № 4-1. – С. 9-12.
5. Белобородов А.М., Любякин А.А., Оконечникова Л.В. Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов//Педагогическое образование в России. – 2015. - № 11. – С. 55-60.
6. Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 18 – 32.
7. Вилюнас В. К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. — М., 1988. —С. 6-20.
8. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. – 420 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского.— М.: Педагогика, 1984.—400 с.
10. Герасимов П.Е. Теоретические аспекты проблемы «самоотношения»//Ученые записки. – 2010. – Т. 3. № 4 (12). – С. 80-84.
11. Григорьев С.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-психологов//Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2016. - № 2. – С. 106-118.

12. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. - СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
13. Двойнин А.М., Данилова Г.И. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов//Вестник ПСТГУ. – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 121-134.
14. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии//Психологическая наука и образование. – 2012. - № 2. – С. 21-33.
15. Джемс У. Принципы психологии : монография / пер с англ. /под ред. Л. А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
16. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 286 с.
17. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
18. Куликов С.Б. Философский анализ становления современной теории эмоций//Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. - № 5. – С. 12-15.
19. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 137 – 140.
21. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.: Наука. 1971. - 40 с.
22. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Костенко В.Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С.Выготского//Вопросы образования. – 2017. - № 2. – С. 98-112.
23. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
24. Макарова Н. Анализ понятия самоотношения личности в современном обществе//Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. – 2013. - № 1 (4). – С. 160-169.

- 25.Макеева Е.С. Особенности динамики профессионального самоотношения и мотивации достижения студентов-психологов//Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. - 2018. - № 12-7 (12). –С. 65-67.
- 26.Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе//Вестник ТГУ. – 2014. – Вып. 1 (81). – С. 157-161.
- 27.Миронова Т.Л., Дондупова Э.В. Особенности самоотношения студентов, склонных к перфекционизму//Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. -№ 5. – С. 88-100.
- 28.Москачева М.А., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии//Консультативная психология и психотерапия. – 2014. - № 4 (83). – С. 98-114.
- 29.Мясищев В.М. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.:Издательство «Институт практической психологии». 1995. – 356 с.
- 30.Нуриева Г.Р. Изучение эмоционального интеллекта студентов-психологов [электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – режим доступа: <https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=15367> (дата обращения 17.07.2018)
- 31.Овешникова Н.А. Исследование эмоционального интеллекта студентов-психологов// Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: материалы X Всероссийской молодёжной научно-практической конференции. 2017. – С. 165-168.
- 32.Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
- 33.Плохоцкий А.И., Шишаева Е.А. Связь памяти и эмоций//Акмеология. – 2015. - № 3 (55). – С. 216-217.

- 34.Портнова Ю.М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия//Автореферат дисс. к.п.н. – Нижний Новгород. 2008. – 29 с.
- 35.Психология самоотношения: учеб. пособие / сост. А.М. Колышко; ГрГУ. – Гродно, 2004. – 102 с.
- 36.Родионова Г.И., Полякова О.Б. Особенности эмоционального интеллекта студентов-психологов// Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы:сборник статей VI Международной научно-практической конференции : в 2 ч.. 2018. – С. 232-237.
- 37.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. –712 с.
- 38.Рыжов Д.М. Современные представления об эмоциональном интеллекте//Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. - № 1-2. – С. 142-147.
- 39.Сарджвеладзе, Н.И. Проблемы формирования социогенных потребностей : монография. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974.—308 с.
- 40.Сац Е.А. Особенности самосознания женщин, недовольных своей внешностью//Дисс. к.п.н. – Москва. 2015. – 164 с.
- 41.Селезнева Е.В. Самоотношение как акмеологический феномен//Мир психологии. – 2008. - № 4. – С. 238-249.
- 42.Симбирцева Н.В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте//Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. - № 3 (35). – С. 54-56.
- 43.Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования /Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. – 172 с.
- 44.Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство московского университета, 1983. – 288 с.
- 45.Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ.1984. – 272 с.

- 46.Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса/ Перевод А. Анистратенко, И. Знаешев. – М.: Речь. 2000. – 318 с.
- 47.Фурсова Д.В. Эмоциональный интеллект как условие учебной успешности студента-психолога//Мир науки, культуры, образования. – 2013. - № 5 (42). – С. 87-89.
- 48.Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности// Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. - № 1 (25). – С. 9-17.
- 49.Царенкова М.М. Исследование эмоционального интеллекта у студентов психологов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С. 34-39.
- 50.Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
- 51.DufourPh. Essai sur l'etude le l'homme considere sous le double point de vue de la vie animale et de la vie intellectuelle. 2 vol. — Paris: Person, 1883. – P. 388-396.
- 52.Mayer, J.D. A field guide to emotional intelligence / J.D. Mayer. In Ciarrochi,J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds). Emotional intelligence in everyday life. –Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. – P. 3 – 24.
- 53.Schachter 5., Singer J. E. Cognitive, social and physiological determinants of emotional states // Psychol. Rev. - 1962. - V. 69. - P. 379-388.